

Die (re)konstruksie van stories: van sindroom tot self

Maritha Prinsloo

BA, UOD, BEd (Psig)

**Werkstuk van beperkte omvang aangebied ter
gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad**

**Magister in Opvoedkunde
MEd (Psig)**



aan die

Universiteit van Stellenbosch

Studieleiers:

Doktor Rona Newmark en Professor Lesley le Grange

April 2004

Verklaring

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die inhoud van hierdie werkstuk my eie werk is en nie gedeeltelik of in geheel voorheen by enige ander instansie ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

Abstract

Stories let the world go round!

In this study I try to tell a story, to weave the voices from the inside with those from the outside. It's my story, Lize's story, our story and the story of us all, our culture and our society – little patches of that.

I try to explain narrative speech – inquiry, curiosity, purpose, inspiration and my commitment to the study. I explore stories about Down Syndrome and inclusive education. I try to follow the path of my own experience in the landscapes of narrative philosophy, inquiry and therapy.

I tell the story of my and Lize's shared experience during our work in therapy, I reflect on the process of this study as a self-story and the therapeutic outcome(s), the opening of more choices and possibilities and beyond: A journey.

Opsomming

Stories laat die wêreld draai!

In hierdie studie probeer ek 'n storie vertel, weef ek die binnestemme met die buitestemme saam. Dit is my storie, Lize se storie, ons storie saam, ons almal se storie en die storie van ons kultuur en samelewing of liever kolletjies daarvan.

Ek poog om narratiewe navorsing – ondersoek, belangstelling, doel, inspirasie en my verbintenis daartoe te verduidelik. Ek verken stories oor Downsindroom en inklusiewe onderwys. Ek volg die pad van my eie ervaring in die landskap van narratiewe ondersoek, uitgangspunte en terapie.

Ek vertel ook fragmente van my en Lize se gedeelde ervaring tydens ons saamwees in terapie. Ek reflekteer op die proses van die studie as selfstorie en die terapeutiese uitkoms(te)/ontdekking van meer keuses, moontlikhede en verder: 'n Pelgrimstog.

Vir Fred ... sonder woorde.

Dankjie!

A warrior of light knows that he has much to be grateful for He was helped in his struggle by angels, celestial forces placed each thing in its place, thus allowing him to give his best. A warrior does not need to be reminded of the help given him by others, he is the first to remember and he makes sure to share with them any rewards he receives.

- Paulo Coelho

Uit my hart dankjie aan elkeen wat bygedra het om hierdie skryfsel die lig te laat sien.

Rona en Lesley, vir leiding ja, maar meer nog vir ondersteuning, aanmoediging en die ongelooflike vryheid om te skryf soos ek wil.

Lize, saam met wie ek kolletjies van myself kon herleef en (re)konstrueer.

Lin, vir daarwees, ruimte en baie, baie vrae ... en dat jy boeke aandra.

Melanie, vir inspirasie, ondersteuning en die wete dat ek dit nie net vir myself doen nie maar vir elkeen wat agter die son aan trek ... en dat jy geduldig ontsyfer en getik het.

Hennie, dat jy die regte knoppies in die regte volgorde gedruk het.

Jannie, dat jy oor my sit, staan en loop gegaan het.

Connie, vir die versorging en afronding van die teks.

My "cheering audience": Freda, Stephan, Petra, Cara, Helena, Jenny, Alwyn, Daleen, Ria, Chris, Pieter, Jeanette en Moeder wat nie meer onthou waarmee ek besig is nie maar elke keer verras is wanneer ek haar vertel.

Die mense van die Departement van Opvoedkundige Sielkunde wat my hierdie eenkeer-in-'n-leeftyd geleentheid gegee het.

*Baie, baie dankjie,
Maritha*

Inhoudsopgawe

Aanloop tot 'n storie..... 1

Stories oor Downsindroom en inklusiewe onderwys 14

'n Narratiewe werkswyse..... 37

'n Storie 64

Sela wat nie sela is nie..... 91

Verwysingslys 101

Aanloop tot 'n storie

En nou sit ek met al wat nog oorbly: die nood om te vertel terwyl die tyd min word. Die probleem is dat ek geen sekerheid het oor wat ek weet nie ... 'n Donnerse hand vol versinsels? Sonder substansie Kogelstories. Hoe gaan ek daaruit sin maak?

- André P. Brink

Hoe kom buitestemme binne en binnestories buite - hoe weef ek binne en buite aanmekaar wanneer dit soos skering sonder inslag voel? Hierdie skryfsel moet 'n storie word - my storie, Lize¹ se storie, ons storie en ons almal se storie of liever kolletjies daarvan en die fokus wat bly skuif. En dan nog die stories wat ek vir Lize vertel het.

Dit het op 'n warm middag in Stellenbosch begin. Die son het 'n smal strepie by die klaskamer ingeskyn, die bergpieke verder weg 'n blou grafiek. Februarie 2000. 'n Paar tafels is aanmekaargeskuif met stoele aan weerskante sodat ons vir mekaar kan kyk. Ek, Minette en een van die dosente was al daar. Rona het vir Lize-hulle by die ingang gaan haal. Daar was 'n gat in my skoene en ek het (soos gewoonlik) uit my plek gevoel. Toe het hulle ingekom. Ek het vir Lize gekyk en sy ...

Hulle sit om die tafel, die tannies van die Universiteit, ek, Mamma en oma Elza. Ek wou liever met Suzie gespeel het, maar nou is ons hier. Wat gaan hulle my vra? Om te lees, skryf, teken, spring, bal speel, eenbeentjie staan? Ek weet hulle hou my dop - hulle maak of hulle net met mekaar praat, ek wil nie kyk nie, net loer.

My naam is Lize. Ek is ses jaar oud. Die tannie wat vir ons gewag het gee papier en potlode. Ek sal 'n huisie teken. Ek kan mooi huisies teken. Ek weet ek moet groot skool toe gaan maar ek is 'n Downsie. Merise is nie 'n Downsie nie ...

Ek was op daardie tydstip 'n student-sielkundige in Opvoedkundige Sielkunde. Ek en Lize sou saamwerk aan haar voorbereiding vir inskakeling by die skoolgemeenskap die daaropvolgende jaar. Lize is by geboorte met Downsindroom diagnoseer - haar ouers was tot dan onbewus daarvan. Volgens Mash en Wolfe (1999:359) is Downsindroom 'n genetiese gegewe. Dit word as 'n "verstandelike gestremdheid" klassifiseer met moontlik die hoogste insidensie in hierdie groep. 'n Wye verspreiding

¹ Alle name van leerders en hulle familieledes is om etiese redes verander.

van intellektuele en funksionele verskille kom voor by persone met Downsindroom. Dit was 'n onbeplande swangerskap en Lize is te vroeg gebore. Etlike probleme soos onder andere suig- en slukprobleme was aanvanklik aanwesig. Later is daar ook vasgestel dat Lize 'n gehoorprobleem het. Lize se sussie, Merise is twee jaar jonger as sy.

Lize se ouers het op 'n vroeë stadium ingeskakel by die Cheré Botha sentrum in Bellville waar 'n omvattende diens aan babas en kleuters met Downsindroom en hulle gesinne gelewer word. Dit sluit arbeidsterapie, ouerleiding, 'n tuisprogram met maandelikse opvolgbesoeke, literatuur, 'n kleuterskool en verwysing na ander professionele dienste, wat nodig blyk te wees, in. Die sentrum word deur die Wes-Kaapse Downsindroom Vereniging bedryf. Lize het die tuisprogram gevolg wat hoofsaaklik op die ontwikkeling van perseptuele, motoriese, ruimtelike en selfsorgaspekte fokus. Vordering is gereeld evalueer wat die daaropvolgende oefeninge/stappe/doelwitte wat ingeoefen moes word, aangedui het.

Lize se ouers het die universiteit om raad en hulp genader oor moontlike skoolplasing - die bestaande "spesiale" fasiliteite vir leerders met Downsindroom was nie vir hulle 'n aanvaarbare opsie nie. Veral haar ma wou graag sien dat sy hoofstroom/gewone onderrig ontvang. Tydens die vorige era in die onderwys is leerders met Downsindroom van gewone onderwys uitgesluit en hoogstens in "spesiale skole" of "opleidingsentra" akkommodeer. In deel twee sal ek meer hierop en die mites/persepsies/vooroordele wat bestaan het en steeds bestaan, uitbrei. Smith, Polloway, Patton en Dowdy (1998:4) wys daarop dat menige leerder nie die "tipiese" beeld van 'n student vertoon nie - dit sluit die(gene) met identifiseerbare "gestremdhede", beperkings, uitdagings, "(buiten)gewone begaafdheid" en die "grensgevalle" in. Diversiteit in skole - nes die samelewing - verteenwoordig eerder die "norm" as die uitsondering. Volgens Donald, Lazarus en Lolwana (1997:20) het inklusiewe onderwys ten doel om die reg op onderwys - vry van diskriminasie - vir alle kinders, ook leerders met "spesiale" behoeftes, te beskerm. Dit impliseer 'n onderwysstelsel wat diversiteit erken, akkommodeer en aanspreek. Hoofstroomonderwys verwys na die insluiting van 'n leerder met "spesiale" behoeftes waar dit prakties en moontlik is.

Die uiteinde van 'n lang proses van ondersoek en onderhandeling om kwaliteitonderwys vir almal te verwerklik, het 'n hoogtepunt bereik in die publikasie van die Onderwyswitskrif nommer 6: Departement van Onderwys 2001. In die inleiding daarvan stel professor Kader Asmal (2001:4) dit duidelik dat hierdie beleidsdokument die gelyke status van persone met "spesiale" behoeftes erken:

It is, therefore, another post-apartheid landmark policy paper that cut ties with the past and recognises the vital contribution that our people with disabilities are making must continue to make, but as part of and not isolated from the flowering of our nation.

Die gees van inklusiewe onderwys het my met hoop en verwagting vervul - dit het soos "almal is ewe welkom en elkeen se behoeftes word in ag geneem" gevoel. Die Onderwyswitskrif 6 is die manifestasie van regeringsbeleid maar ook 'n konstruksie in taal wat realiteit, oftewel die sosiale konstruksie daarvan, impliseer. Teen die agtergrond van wat Van Rooyen (2002:134) die "indecidability" daarvan noem, vra sy: "So what's changed?" Volgens Van Rooyen se omvattende ontleding/ (de)konstruksie van die inhoud (die stemme en realiteite wat daaruit spreek) van die Witskrif 6 wil dit blyk dat in/uitsluiting steeds onduidelik is en aanleiding gee tot vele diskoerse en vrae. Die doel, volgens Van Rooyen (2002:139) van die (de)konstruksie van die teks was juis om dit oop te maak vir verskeie interpretasies. My eerste reaksie met die lees van hierdie (de)konstruksie was 'n gevoel van moedeloosheid - nie net oor dit wat uit die inhoud van die Witskrif (Departement van Onderwys 2001) soos uit die (de)konstruksie duidelik word nie, maar ook my (on)vermoë om dit op die wyse te lees en te verstaan soos wat Van Rooyen dit (de)konstrueer. Waar begin 'n mensvriendelike skool/samelewing? In dokumente (die stemme van kenners) of stories (stemme van menslike ervarings) of beide? Hoe kom dit bymekaar? Aanvanklik het ek getob oor of/hoe die verander(en)de sosio-politiese bestel en die onderwysstelsel wat daaruit voortspruit, 'n verskil kan maak in my/Lize (en menige ander) se lewens. Kan die proses van (onder)soek ons stories wysig? Ek begewe my hier op die terrein van narratiewe ondersoek waaroor uitgebrei sal word in deel drie.

Op aanbeveling van die dosente in die Departement Opvoedkundige Sielkunde is 'n ondersteuningsprogram saamgestel. Lize se funksioneringsvlakke (as basislyn) moes bepaal word. Die program wat gevolg sou word is in twee dele verdeel naamlik

kognitiewe- en opvoedkundige ontwikkeling wat deur 'n medestudent behartig is, en die sosiale en emosionele aspekte waarop ek gekonsentreer het.

Ek en Lize het elke Dinsdagmiddag vir ongeveer veertien maande bymekaargekom. Ek het notas van elke sessie gehou en agterna aangevul met my reflektoring daarop. Aangesien die bestaande, beskikbare fasiliteite vir leerders met Downsindroom nie vir haar ouers aanvaarbaar was nie sou dit ons taak wees om haar voor te berei vir plasing in 'n hoofstroomskool. Hulle het ook verkies om Lize en haar sussie na verskillende skole te stuur en het met die hoofde van twee primêre skole in die Strand en Somerset-Wes in die Weskaap onderhandel. Daar was ook praktiese oorwegings soos vervoer en naskoolfasiliteite by die besluit betrokke. In Januarie 2001 was Lize die eerste leerder met Downsindroom wat by die spesifieke primêre skool in die Strand in graad een toegelaat is.

My betrokkenheid by Lize was die aanleiding tot hierdie studie en daarom het 'n groot deel van my belangstelling met betrekking tot 'n narratiewe ondersoek daaruit voortgespruit. Mettertyd het die fokus al meer na myself verskuif soos wat ons saamwees herinnerings by my teruggebring het. Vandaar dan ook die (aanvanklike) sterk fokus op Downsindroom en inklusiewe onderwys. Die konneksie wat ek tussen ons gevoel het ten opsigte van anders-in-die-wêreld-wees, te midde van die verskille in ons situasies/kontekste en vele ander, het die verskuiwing na 'n selfstorie teweeg gebring soos wat in latere dele duidelik word.

Volgens Morgan (2000:5) verstaan ons ons eie ervarings deur die stories wat ons leef. Oor tyd skakel ons ons ervarings aanmekaar en heg betekenis daaraan deur die tema(s) wat dit aanneem. Ons hoor dit, lees dit, vertel dit, en vertel dit weer oor. Ons (her)beleef die gebeure en (be)soek weer die plek waar dit gebeur het. Ons skep en leef ons stories wanneer ons probeer sin maak en betekenis gee aan ons ervarings. Soos wat ons dit (her)beleef en (oor)vertel verander dit ... ons begrip en betekenis daarvan. Ons leef in die ruimte van ons eie en mekaar se stories soos Frank (in Kotze & Morkel 2001:1) dit stel:

Storytelling is for the other just as much as it is for oneself. In the reciprocity that is storytelling, the teller offers herself as guide to the other's self-formation ... the moral genius of storytelling is that each, teller and listener, enters the space of the story for the other.

Ons praat in mekaar se stories en word so die stemme in mekaar se lewens. Volgens Connelly en Clandinin (1990:4) is stem die uitdrukking van die betekenis van ervarings wat die individu saamdra en wat ons in staat stel om aan die samelewing deel te neem. Stem impliseer verhoudings - om 'n medium te vind om gedagtes/gevoelens uit te druk, om vir jouself te praat, gehoor en verstaan te word. Dit, volgens Connelly en Clandinin (1990:4) beteken om 'n verhouding aan te knoop waar persone wedersyds vir mekaar omgee en sodoende hulle stemme kry om hulle storie(s) te vertel. Volgens Morgan (2000:5) word verskeie stories gelyktydig geleef - ons verhoudings, wroegings, aksies, begeertes, drome, werk, suksesse, mislukkings, belangstellings Ons selekteer gebeure/situasies/ervarings wat bymekaar aansluit deur die betekenis wat ons daaraan heg, wat mekaar ondersteun, en so ontstaan 'n tema oftewel 'n "dominante" storie. Buite hierdie "dominante" storie is daar steeds ervarings/insidente wat daarmee verband hou, maar dit "verdwyn" in verhouding tot die "groter" storie en raak mettertyd vergete. Morgan (2000:9) wys verder daarop dat die betekenis van ons ervarings ook nog beïnvloed word deur die breër kultuurstories of die "groot" stories van die samelewing waarin ons leef. Die kultuurstories wat waarde toeken, beoordeel, voorskryf, die moets en moenies uitspel, die skandes en skades uitwys ... die sosiale rostrum. Morgan (2000:9) wys verder daarop dat ons interpretasies van hierdie stories ons lewensstories affekteer/vorm. Ons stories word in konteks gevorm en hierdie konteks dra by tot ons betekenisgewing. Die konteks van geslag, ras, klas, seksuele voorkeur en "(ab)normaliteit" is skynbaar belangrike rigtingwysers in die samelewing.

Waar bevind ek myself ten opsigte van konteks en in die landskap van hierdie studie/storie/teks? - ek en "ek" hier en nou. By aanvang van hierdie navorsing was ek sewe-en-veertig jaar oud. Ek is met Dwerggroepsindroom, gedislokeerde heupe en ander beperkinge gebore. Op sewe is ek skool toe - ek kon nog nie loop nie. Dit was 1960 en reeds die tweede kwartaal, 'n plaasskool. Ek het 'n geel rok aangehad - die skooldrag was wit-en-blou gingham. Die meerderheid van die kinders in die klas het al leesboekies gehad en in 'n ry voor in die klas gestaan om vir juffrou te lees. Ek kon geen klanke/letters/woorde herken nie. Pa het my op 'n stoeltjie neergesit. Ek het 'n bolletjie klei gekry ... Ek was intuïtief bewus van my "andersheid" wat verder as my fisieke, intellektuele (on)vermoë en voorkoms gestrek het. Daardie wegspring-ervaring ... ek weet nie, ek voel dit maar selfs met my huidige woordeskat is dit

moeilik om te beskryf - dit het iets te doen met angs oor iets vreesliks wat verkeerd was maar ek het nie geweet wat nie. Harry Goolishian (in Freedman & Combs 1996:77) maak die stelling dat ons bestemming(s) oop- of toegaan deur die stories wat ons konstrueer om ons ervarings te verstaan. In watter mate en hoe sou daardie en ander ervaring(s) voor en na daardie tyd en in die dag-tot-dag-bestaan, my keuses en moontlikhede minder of juis meer maak? En hoe skakel dit met die sosiale konteks waarin ek/jy/ons, onself bevind?

Volgens Terre Blanche en Durrheim (1999:48) kan ervarings en die konstruksie van die betekenis daarvan slegs binne sosiale interaksie plaasvind. Dikwels word die stem van die persoon, wat deur die samelewing gemarginaliseer is, nie gehoor nie. Ek sien die proses van my studie en die skryf van hierdie teks (waaroor ek in deel drie meer uitbrei) van verskeie kante maar veral as 'n saamweef van sommige los drade, 'n doek waarop ek my toekoms kan borduur. Daarmee wil ek nie insinueer dat klaarheid of insig die gevolg van so 'n onderneming is nie. Hoe maak 'n mens ooit klaar met so iets ... hoe besweer 'n mens ellende? Ek hoop wel om jou, die leser, plek-plek raak te loop - so tussen die lyne deur. Anain Nin se opmerking, soos aangehaal deur Ellis en Bochner, in Denzin en Lincoln (2000:746), het met my gevoel resoneer wanneer sy sê:

I could not live in any of the worlds offered to me ... I believe one writes because one has to create a world in which to live.

Dit sluit aan by Prillettensky en Fox (1997:3) se kritiek oor die waardes/aannames/status quo van tradisionele sielkundige benaderings (wat hulle hoofstroom-benaderings noem) ten opsigte van konsepte, konstrukte, teorieë en praktyke. Hulle wys daarop dat hoofstroom-benaderings die waardes en norme van die Westerse samelewing handhaaf, veral in ongelyke magsverhoudings. Epston en White (in Yule 1993:2) toon aan dat psigoterapie gesien is as die arena van die "dominante" kennis vanwaar die terapeut uit 'n posisie van mag die verloop van die terapie gelei het. Die terapeut was die draer van insig en oplossing binne 'n skuins magsverhouding met "skuins" mense.

Sommige tradisionele sielkundige benaderings (psigoanalise, behaviourisme, kognitiewe benadering) en sodanige wyses van kyk na 'n persoon en sy leëwêreld het my gevoelens van vervreemding en isolasie versterk. Volgens Nelson-Jones

(1995:185) is die behaviouristiese beskouing 'n suiwer objektiewe, eksperimentele vertakking van die natuurwetenskap waarvolgens menslike gedrag voorspel en beheer kan word. Die kognitiewe benadering, volgens Nelson-Jones (1995:294), berus op die aanname dat 'n persoon se interpretasie(s) van ervaring(s) bepaal hoe daarop reageer word ten opsigte van gevoelens en gedrag. Hierdie "foutiewe" interpretasies moet tydens terapie "reggestel" word. Ek verwys na die Jungiaanse benadering (psigoanalise) omdat dit betekenisvol was in my eie terapie. In Carl Gustaf Jung (1963:7) se (outo)biografie wat in samewerking met Aniela Jaffé geskryf is, is daar nie 'n klinkklare omskrywing vir die benadering nie maar wel die volgende aanhaling uit die Coleridge *Notebooks*:

He looked at his own Soul
With a Telescope. What seemed
All irregular, he saw and shewed to be beautiful
Constellations; and he added
to the Consciousness hidden
worlds within worlds.

In hierdie rame was ek onder 'n vergrootglas en het myself as "inferior" "weird" "freak" "outsider" gesien en beleef. Ek wil (ten minste voorlopig) nie so na myself kyk, gesien word en na die mense/wêreld om my kyk nie. Terwyl ek skryf is ek deeglik bewus daarvan dat, indien genoemde benaderings nie my pad gekruis het nie, ek waarskynlik nie hiermee besig sou wees nie. Dit is net soveel deel van my en my (re)konstruksies hiervan. Nietemin het ek myself al meer na verhale van mense gewend - mense wat bereid was om hulle wroeging en vreugde, hoop en storms met ons te deel en te vertel hoe ervaring(s) hulle/ons (in)uitkyk, verander. Louretis (1984, soos aangehaal in Walker & Unterhalter 2003:6) stel dit so:

What we call 'Experience' should instead be defined as a process shaped co-equally by the relation of the inside and the outside ...

Wat het narratiewe ondersoek en ervaring met die ondersoek en praktyk in die opvoedkunde/onderwys te doen? Walker en Unterhalter (2003:3) wys daarop dat opvoedkundige ondersoekers en die ondersoekpraktyke die kragtige noodsaak van subjektiwiteit en ervaring (h)erken en vier. Deur narratiewe/stories neer te skryf open ons dialoog, stemme word gehoor, ons stryk dag-tot-dagse onduidelikhede uit, etikettering kom onder die vergrootglas en die onhebbelikhede van menslike (inter)aksie kom onder die aandag. Narratief dien as leerproses vir omgee, deernis

en besorgheid. Narratiewe is oop, ons plaas ons stories langs mekaar, ons luister en hoor iets anders, ons ervaar die skok van herkenning, dit skud ons deurmekaar en bied die moontlikhede van selfkonfrontasie, begrip en empatie vir ewemense en ervarings en nuwe maniere van dink en handel. Voorbeelde hiervan het plaasgevind tydens die werk van die Waarheidskommissie² - dit het 'n ruimte geskep waar vrae gevra kon word, getuienis gelewer is van herinnerings en ervarings en wat dit beteken om daaruit te moet leer en hoe buitestories met binnestories praat en vice versa. Hierdeur kan die lerende "ek" my prentjie van myself verander. Ewemense se ervarings verruim ons begrip van morele waardes. Die bewusmaking van ons plek, volgens Walker en Unterhalter (2003:4) in die wêreld/samelewing/gemeenskap/skool/gesin ... word opgeskerp sodat ons kan verstaan hoe dit ons interpretasie(s) - as buitestaanders van 'n storie - beïnvloed en ons betekenisgewing vorm en daardeur gevorm word. Vanwaar skryf ons die tekste en watter waardes eien ons toe in die proses?

Narratiewe ondersoek erken die verantwoordbaarheid van die stories wat ons hoor/vertel/ondersoek, dat ons die "kennis" wat ons so bekom kan heroorweeg, hersien, herskryf (vertel) in die lig van nuwe perspektiewe ... die gedeeltelikheid daarvan, die klein storietjies wat dit steeds moontlik maak om die groter (morele) stories te vertel.

Op hierdie pad (narratiewe ondersoek) moet ek loop waar daar nie spore is nie Merriam (1998:158) stel dit dat daar geen formule of resep is waarvolgens outentieke lewenservaring(s) ondersoek kan word nie, maar juis dit open 'n spektrum van moontlikhede en strategieë. Volgens Clandinin en Connelly (2000:31) is daar in narratiewe ondersoek "a sense of tentativeness." Onsekerheid (relatief onnaspeurbaar) oor die betekenis van 'n insident/ervaring is teenwoordig, selfs die inhoud daarvan kom wankelrig voor. Daar bestaan deurentyd die moontlikheid van verskeie alternatiewe sienswyses, interpretasies en vertellings. Hoekom dan narratiewe ondersoek? Clandinin en Connelly (2000:20) vervolg deur daarop te wys dat narratiewe ondersoek in sigself ook narratiewe ervaring is. Narratiewe

² Die Waarheids- en Versoeningskommissie was in 1995 deur die Parlementêre Regskomitee deur middel van wetgewing in die lewe geroep. Dit was die sewentien lede se taak om so 'n volledige prentjie as moontlik uit getuienisse saam te stel van die oorsake, aard en omvang van die skendings van menseregte vir die periode 1 Maart 1960 tot en met die afsnydatum van ondersoeke en verhore van die Kommissie.

ondersoekers poog om (lewens)ervaring(s) te verstaan, om die momente/fragmente soos dit in tyd en ruimte voorkom, in relasie met mekaar en die omgewing uit te pluus. Epston en White (1992:80) dui aan dat narratiewe ondersoek tegelykertyd verskynsel, wyse (van ondersoek) en ervaring van die ondersoek is. Die narratiewe ondersoek is ook my en Lize se ervaring van die proses van die ondersoek. Ek maak gebruik van verskeie stemme om meervoudige funksies te vervul, onder andere die van ondersoeker(navorsers) terapeut, medeskrywer ... ook Lize se stem en my eie stem. Clandinin en Connelly (1990:9) stel dit so:

As researchers writing narratively, we have become to understand part of the complexity as a problem in multiple 'I's. We become plurivocal ... yet living the narrative inquiry process, we are one person.

Ek is aangetrokke tot die narratiewe werkswyse (uitgangspunte, ondersoek en terapie) waar ek as persoon gemaklik en aanvaar voel. Die narratiewe werkswyse erken en respekteer menslike ervaring en let op die impak van die persoonlike en sosiale konteks op 'n mens se lewe. Net so min as wat ek myself van my ervaring kan skei, net so min kan ek myself van hierdie studie skei. Ek stem dus saam met Dudley-Marling (1996:36) wanneer hy sê:

Hiding the 'I' is a pretence of a fraud that forces me to hide my passion to deny who I am and to pretend that my words are separate from me. Acknowledging the 'I' allows me to reveal myself and my feelings.

Ek wil aansluit by Jones (1992:18) wanneer sy sê dat realiteite soos dit voorkom in enige studie alleen die subjektiewe konstruksie van die navorsers se realiteit kan wees - vandaar die gebruik van die eerste persoon "ek" in hierdie studie ook. Ek vind dit moeilik om met abstrakte konsepte soos paradigmas, navorsingsontwerpe, modelle, raamwerke, ensovoorts te (onder)handel. Ek sal versigtig selektief dit wat ek verstaan probeer weergee en toelig soos ek dit verstaan.

Volgens Terre Blanche en Durrheim (1999:6) is paradigmas die alomvattende sisteme wat die interverwante praktyk en denkrigting van die aard van die ondersoek aandui. Terre Blanche en Durrheim (1999:6) onderskei drie dimensies naamlik: ontologie wat die werklikheid en die mate waartoe dit kenbaar is afbaken, epistemologie, wat meer te sê het oor die verhouding tussen die (onder)soeker en wie of wat bestudeer word en laastens, die metodologie wat die wyse, wat as die meer geskikte manier van ondersoek beskou word, aandui.

Terre Blanche en Durrheim (1999:462-463) gaan voort deur te sê dat postmodernisme 'n breë term is wat vir vele benaderings gebruik kan word waar die benadering teenstrydig is met die rasionaliteit van die moderne wêreld. Die belangrikste fokus van die postmodernisme (waarby ek aanklank vind) is dat nie een enkele denkrigting, benadering, perspektief, genre of konvensie enigsins aanspraak kan maak op die "waarheid" nie. Postmodernisme is krities en skepties oor beskouings in wetenskapbeoefening. Hitchcock en Hughes (1995:336) sluit hierby aan wanneer hulle daarop wys dat die diversiteit en die kompleksiteit van die hedendaagse samelewing "nuwe" paradigmas, metodologie, tegnieke en doelwitte vir die sosiale wetenskappe vereis. Voeg daarby dat self-bewuste navorsers ook hulle werk as kreatiewe ekspressie sien, en dit maak dit des te meer noodsaaklik om ander denkrigtings in te slaan.

Meer nog, daaruit volg dit dat realiteit/werklikheid, volgens Denzin en Lincoln (in Kotze & Kotze 2001:172), slegs gedeeltelik ondersoek/verstaan/verklaar kan word. Hulle wys daarop dat daar 'n intieme relasie bestaan tussen die ondersoekers/deelnemers en dit wat die ondersoek vorm/bemoeilik. Volgens Gortazzi, in Terre Blanche en Durrheim (1999:259) is die hart van die narratiewe ondersoek die studie van ervarings deur stories - die konstruksie van realiteit asook die verhouding met die sosiale konteks. Vanuit 'n sielkundige vertrekpunt is dit die proses van begryping, herroeping en samevatting van stories. Te midde hiervan wys Barone (1992:142) daarop dat narratiewe ondersoek 'n eerlike, kritiese beskouing vereis waar die eerlikheid deur 'n verskerpte empirisme (indien enigsins moontlik), noukeurig bekyk word. In narratiewe ondersoek word gepoog om die leser se bewussyn op te skerp ten opsigte van die lokalisering van 'n persoon se gedagtes, standpunte, begeertes en gewoontes binne die raamwerk van gebeurlikhede wat hul leefwêreld uitmaak. Barone (1992:143) dui ook verder aan dat die beskrywing van hierdie leefwêreld die leser tot solidariteit met die persoon, wat 'n vreemdeling is, as ewemens bring. Hierdie empatie is die gevolg van die vermoë om dit wat onder die oppervlakte lê oor te dra met 'n heldersienendheid wat beide oordrewe sentiment en wrede vooroordeel vermy. Die skrywer sien die ervaring en voel die drang om die storie te vertel.

Barone (1992:144) wys daarop dat 'n "empiriese" verteller gedurig worstel met haar/sy eie vervreemding. Die narratiewe ondersoeker kyk ook krities na die persoon se verhouding met die sosiale konteks. 'n Kritiese storieverteller neem 'n "oop" sosio-politiese stand in om die verband tussen die politieke kragte en die konstruksie van persoonlike realiteit aan te toon. Die leser word opgeroep om die bestaande status quo in terme van waardes, belange, praktyke en diskoerse te oordink en te herevalueer. Die doel daarvan is die bemagtiging van die deelnemers wat deur sosiale onreg stemloos gelaat is. Die verteller/ek/jy moet eksperimenteer, reflekteer, na nog stories luister, eie stories kritiseer en weereens konfronteer.

Volgens Terre Blanche en Durrheim (1998:8) vra narratiewe ondersoekers vrae oor sosiale konstruksies - die gevolg van diskoerse wat (de)konstrueer word, die subjektiewe belewenis van (sosiale) realiteit, die ondersoeker se intersubjektiviteit en -aksionele posisie en die interpretasie daarvan. Terre Blanche en Durrheim (1999:124-125) dui vervolgens aan dat "verstaan", 'n model wat deur Dilthey ontwikkel is, "verstaan in konteks" beteken. Die teks word teruggeplaas in die konteks en empaties herleef om dit te kan begryp. Om menslike verskynsels in konteks te verstaan is 'n fenomenologiese perspektief wat of van buite die konteks beskou kan word of binne konteks bestudeer word - die realiteit soos dit hier en nou is ... in relasie met al die faktore wat 'n rol speel.

Fox en Prillettensky (1997:266) maak die stelling dat postmodernisme en konstruktivisme in sigself krities beskou, aanleiding gee tot verdere vrae. Vanuit die kritiese sielkunde word die basiese aannames waarop genoemde denkrigtings diskoerse baseer, alreeds bevraagteken. Paul Wachtel, in Fox en Prillettensky (1997:266) herinner ons dat:

We need to examine more closely the assumptions that underlie our questions. For our questions are our destiny.

Volgens Terre Blanche en Durrheim (1999:9) is (onder)soek/navorsing 'n kreatiewe onderneming van bevraagtekening waardeur kennis en aksie saamsmelt sodat die aard van die navorsing verander. Sodoende word nuwe realiteite geskep. Anderson, in Kotze en Kotze (2002:160) sluit daarby aan deur aan te toon dat in die wedersydse proses van die ondersoek die natuurlike uitkoms verandering is en dat transformasie by die persone betrokke asook die intrinsieke proses plaasvind.

Narratiewe (onder)soekers verkies om hulself in die storie te laat intrek en lesers mee te sleur.

Yule (1993:9) gebruik die metafoor van 'n diamant om narratiewe kennis te beskryf. Daarvolgens val lig (fokus) op verskeie hoeke en vlakke (ervarings) en verskiet in veelkleurige tinte en skakerings (betekenisgewing). Maar soos Poplin (1996:148) aantoon is ondersoek 'n morele taak, 'n saamvloei van die intellektuele, emosionele, politiese, gewillige, kulturele, sosiale en spirituele. Dit is veel groter as onself of ons professies:

It is not really about amassing knowledge, it is about discerning wisdom ... beyond methodology ... the deeper wisdom is the knowledge that the most important things in life are not the seen but the unseen or the hard to see.

Die (onder)soek van 'n storie/narratief moet op een of ander wyse "vasgelê" word, al is dit dan net vir akademiese doeleindes. Die geskrewe vorm (teks) is waarskynlik steeds die mees aangewese/toeganklike vorm. Teks word gewoonlik in een of ander styl/soort/genre geskryf. Volgens Denzin en Lincoln (2000:739) is outo-etnografie 'n outobiografiese genre "that displays multiple layers of consciousness, connecting the personal to the cultural". Hulle wys voorts daarop dat die skrywers van die outo-etnografie eers buitetoe kyk na sosiale en kulturele aspekte van persoonlike ervaring en dan binnetoe om 'n sensitiewe (weerlose) self, wat (aan)geraak is bloot te lê, te weerkaats en so weerstand te bied teen kulturele interpretasies. In die proses van agtertoe/vorentoe en in/uitkyk vervloei die grens tussen binnekant en buitekant, onherkenbaar en onherroeplik. Skryf, volgens Sagan (in Hambidge 1998:190) is:

Om uit te vind wat jy alreeds weet. Al ons swakhede van die intellek, geheue, hart, voorkeure en instink word saamgesnoer asof dit wapens is.

Hambidge (1998:190) vervolg deur te sê dat daar nie iets soos outobiografie bestaan nie en dat dit verdraaiing en verdigsel is. Die wetenskaplike eise geldigheid, betroubaarheid, veralgemeenbaarheid versus verpligting/oortuiging/passie/toeganklikheid/besieling asook dit wat tot die vorming daarvan bydra of dit verhinder word in deel drie verder gevoer. Ek gebruik storie/stem/narratief/teks uitruilbaar.

Die uitdrukking "om taal magtig te wees" is betekenisvol - taal en die uitdrukking in taal is mag. Taal en mag is onlosmaaklik verbind. Volgens White en Epston (1990:33) verkry 'n "swart op wit" weergawe boonop "waarheidstatus" in sommige,

veral amptelike domein, in ander domeine word voorkeur gegee aan die "uit die perd se bek" of 'n eerstehandse weergawe. Taal is nietemin 'n voorvereiste om stem te hê, om deel te neem, om vir jouself te praat ... taal sluit in en uit. Ek is bewus daarvan dat hierdie teks nie toeganklik is vir persone wie nie oor 'n lees kennis van Afrikaans beskik nie. Dit was 'n noodwendige keuse maar nie 'n magstoertjie nie. Soms, net soms, leen ek woorde en gedagtes, pluk dit uit konteks, klits dit by dit wat ek reeds het, heg my eie betekenis daaraan en gebruik dit soos ek wil. Ek vertel wat ek verstaan soos ek dit verstaan, sover moontlik. Terminologie voel vir my soos winkelklere, daardie helder oomblik in die aanpashokkie wanneer 'n mens weet dit pas nie en sal nooit pasgemaak kan word nie.

In die **Aanloop tot die storie** skets ek my onsekerheid oor die studie en my keuse en belangstelling in die narratiewe werkswyse. Ek vertel van Lize en myself en dui aan hoe dit gekom het dat ons saamgewerk het. Ek sê ook iets oor die teks en taal. Ek dink hardop na oor my hoop en verwagting vir myself en dit wat ek via my werk kan bydra as uitvloeisel van die studie.

Die **Stories oor Downsindroom en Inklusiewe Onderwys** (in/uitsluiting) kom in deel twee aan die woord. Daarmee ook die stemme van persone met Downsindroom en hulle nabymense.

Deel drie is 'n uitbreiding van 'n **Narratiewe werkswyse** soos te vinde in die benadering, uitgangspunte, wyse van ondersoek en samewerking in terapie.

Ek vertel 'n **Storie** in deel vier. Die stemme wat 'n impak op my lewe gehad het en die konstruksie van my realiteit/identiteit. Ek beskryf insidente, ervarings, gebeure en my beleving daarvan.

Die reflektoring in deel vyf, **Sela wat nie sela is nie** is 'n mymering oor hierdie proses - die verlede, hede en toekoms. Gewaarwordings, veranderings, die nou en verder ... dis 'n pelgrimstog.

Stories oor Downsindroom en Inklusiewe Onderwys

(- sin) x (- droom) = sindroom

sin ... wie s'n?

sin ... versin

droom ... waarom?

'n chromosoomdroom

objektief beskou - die feite
wetenskaplik bewys

$23 \times 2 = 46$ verdroom

nommer 21 = 3 = trisomie

hier en daar 'n mosaïekpatroon

vas aan elke ander = translokasie

ons kan dit nie ontken nie

Kil ... klinies ... vroom

'n nagmerriedroom

'n mens verdwerg ...

af ...

val ...

weg ...

Ek was see toe - weer rustig na die stormweer. Altyd daar - gerusstellend groen/blou/grys/blougroen/grysblou/groengrys - 'n bewegende vaste punt, my vaste punt. Martha Beck (2000:307) – Adam (met Downsindroom) se ma - vertel dat sy eendag langs die Charlesrivier gaan draf het toe sy iets blinkerigs in die gras gewaar. Sy het gedink dat dit 'n stukkie rooskwarts is. Martha het 'n voorliefde vir halfedelstene en rooskwarts simboliseer deernis en vriendskap. Opgetoë het sy gebuk om dit op te tel, om op so 'n fonds in die middel van Cambridge af te kom was te goed om waar

te wees. In teenstelling met haar verwagting dat dit swaar en glad en koel sou voel was dit lig en het feitlik onmiddellik begin verkrummel. Dit was 'n stukkie poliëtileen wat sy teleurgesteld laat val en haar hand aan haar t-hemp afgegee het. Wat haar opgeval het is dat die poliëtileen geen snars verander het van die oomblik dat sy daarvan bewus geword, vir rooskwarts aangesien het en deur die skoonheid aangetrek was Sy het net twee verskillende etikette in haar kop gehad vir dieselfde pienk objek en dit was die etiket wat haar reaksie bepaal het, die enigste verandering was in haar kop sê sy. Dit het haar laat wonder of baie van dit, wat sy as lelik beskou, nie miskien mooi sou kon wees as dit nie vir haar vooroordeel/voorbehoud was nie en sy dit so sou misloop nie. Sy het haarself voorgeneem om so na haar klasmaats in die eetsaal (waar sy moes kos opskep) te kyk. ... Sy sê:

Of cause this is nearly impossible but I did make an effort ... for a few minutes I was so overcome by the beauty of each person in the dining hall that my eyes kept filling with tears. I think maybe that's one reason we screen out so much loveliness. If we see people as they really are, the beauty would overwhelm us.

Daar is 'n paar stories oor Downsindroom wat aandag verdien. Volgens Merriman (1999:2) is daar nie eenstemmigheid oor die terminologie Downsindroom versus Down se Sindroom nie. Sommige navorsers gee voorkeur aan laasgenoemde op grond daarvan dat ander kliniese beskrywings na byvoorbeeld Turret se Sindroom verwys en nie Turretsindroom nie. Die teenargument wil dit hê dat dokter Langdon Down (wat dit klinies beskryf het) nie daaraan gely het nie en die term Down se Sindroom om hierdie rede nie aanvaarbaar is nie. Die neiging om die term Downsindroom te gebruik kom al meer voor. Ek sal daarby hou en dan slegs ten opsigte van mediese aspekte. Ek gebruik hier die stem van die mediese wetenskap wat ook 'n prominente stem in my narratief was, en aanvaar die veelvoudigheid van kennis waar dit 'n soort kennis tussen die ander soorte is en voortdurend skuif.

Waar begin Downsindroom? Volgens Bird en Buckley (1994:5) is dit 'n chromosoom-samestelling waar 'n ekstra paar chromosome aanwesig is. Gewoonlik het 'n baba 46 chromosome in elke sel waarvan drie en twintig van die vader se spermsel en drie en twintig van die moeder se eiersel afkomstig is. Wanneer die spermsel en die eiersel saamsmelt en die eerste sel vorm - waaruit die fetus ontwikkel - bevat die sel 23 pare chromosome. Mepsted (1998:106) wys daarop dat Downsindroom ontwikkel

wanneer die ekstra chromosoom by die een en twintigste paar verdeel. In plaas van twee ontwikkel daar drie chromosome. Dit staan bekend as Trisomie 21. Dit affekteer al die liggaamselle en kom by ongeveer ses en negentig persent van babas met Downsindroom voor.

Selikowitz (1990:36-37) toon aan dat 'n variasie, waar nie al die liggaamselle geaffekteer word nie, bekend staan as Translokasie. Dit kom voor wanneer 'n ekstra deel van die 21ste chromosoom aan 'n ander chromosoom in elke sel vasheg. Die Mosaïek-tipe kom voor wanneer daar net by sommige selle 'n ekstra 21ste chromosoom teenwoordig is. Die Translokasie- en Mosaïek-tipes kom by drie tot vier persent van persone voor. Volgens Lorenz (1998:2) kon daar nie bewys word dat persone met die Mosaïek-tipe Downsindroom ten opsigte van genetiese aspekte verskil van persone met die Trisomie 21 of die Translokasie-tipe nie. Lorenz (1998:2) beklemtoon dit dat selfs chromosoom-samestelling by elke persoon uniek is ongeag of verdeling vroeër of later, anders, plaasgevind het as gewoonlik, of wat te wagte sou gewees het. Mash and Wolfe (1999:359) gee toe dat die chromosoom-basis nog nie kognitiewe ontwikkelingspatrone verklaar nie en die gene hierby betrokke eers ondersoek sal moet word, dis bowendien in slegs enkele gevalle oorgeërf.

Dokter Munro Marx ("Medies vandag" op Radio sonder grense, 14/08/2003) wys daarop dat Downsindroom en ander genetiese toestande tydig, bo alle twyfel met chromosoomtelling-toetse vasgestel kan word. By hulle eenheid (mediese skool van die Universiteit van Stellenbosch) word, indien die telling positief aandui, inligting en berading aangebied sodat ouers 'n ingeligte keuse kan uitoefen oor die voortgang van die swangerskap. Martha Beck (2003:44) vertel dat sy ingelig was oor Adam se Downsindroom maar:

I suddenly understood the Asian proverb that says: The mind makes a wonderful servant but a terrible master. I made my decision by heart, and for me (though not for everyone) that meant keeping my baby.

Hoekom gebeur dit - ek bedoel dat chromosome verdeel op hierdie manier? Lorenz (1998:1), Bertoti (1999:286) en Bird en Buckley (1994:5) is dit eens dat die oorsaak van Downsindroom tot op hede onbekend is. Wat wel gesê kan word is dat dit oor die kontinuum van die samelewing voorkom en dat die ouers se ouderdom, ras, geloof of sosiale agtergrond nie op insidensiële verskille dui nie. Die huidige

insidensie is ongeveer 1 uit elke 600 - 800 geboortes. Volgens Trimble en Baird (in Mash & Wolfe 1999:359) neem die insidensie toe van 1/1000 by moeders jonger as 33 jaar, na 38/1000 by vroue ouer as 45.

Waaraan kan persone met Downsindroom uitgeken word? Kom ons kyk na die kiekie. Liz Wickens (2003:192) vertel - Liz is Jonathan (met Downsindroom) se ma - hulle het een oggend in 'n wildpark ontbyt gaan eet. Graeme, Jonathan se boetie van vier, het opgewonde oorgebuig en baie saggies gesê: "Don't look now, but there is a table full of people - all Down's!" Liz het so ongemerk moontlik rondgekyk, meteens oorkom met binnepret toe sy 'n groep Japanese in die oog te kry.

Volgens Marsh en Wolfe (1999:359) is die volgende fisiese kenmerke meer prominent en algemeen by persone met Downsindroom:

- afwaartse wenkbroue
- amandelvormige oë
- breë vierkantige hande
- dwars lyn oor die handpalms
- groot tong
- kleiner skedel
- korter, krom pinkie
- platter neusbrug

Lank, lank gelede ... sedert die Spartaanse tyd tot en met die Middeleeue, is persone met "verstandelike gestremdhede" (waarby Downsindroom ingesluit is) sonder sorg gelaat dikwels om te sterf - die oerbeginsel van "survival of the fittest" het gegeld. Bertoti (1999:284) dui aan dat vanaf die Middeleeue tot die negentiende eeu persone met Downsindroom as narre in die koninklike howe "gebruik" is. Karikature is steeds in die vermaaklikheidsbedryf (sirkus, teater, films) te vind - dink maar aan persone met brandwondletsels wat "evilness/darkness" verpersoonlik. Persone met Downsindroom is gewoonlik uit die samelewing uitgesluit, geïsoleer en soms selfs as hekse beskou. Sedert die begin van die twintigste eeu is die siening gehuldig dat hierdie mense "versorg en beskerm" moes word teen die onreg van die samelewing, maar nou is die "sulkes" in inrigtings, skuilings en plaasgemeenskappe opgeneem wat nogeens isolasie - nou net van 'n ander aard - beteken het.

Vervolgens dui Bertoti (1999:285) aan dat die einde van die tweede Wêreldoorlog 'n al hoe groter bewustheid vir die nadelige effek van isolasie teweeg gebring het. Dit het met die Menseregtebeweging in die sestigerjare meer substansiële beslag in wetgewing wêreldwyd gekry - dit was die begin van afbreking van diskriminasie teen persone met Downsindroom, trouens verskeie vorme van diversiteit. Volgens Bertoti (1999:285):

Society as a whole, and therefore, the countless legislatures and service providers of today's society, view mental retardation along a changing paradigm, with a more functional definition and a focus of interaction between the person, the environment, and the intensities and patterns of needed supports.

Persone met Downsindroom was ook opgesaai met etlike stempels en mites. Navorsing en kennis oor Downsindroom het vinnig toegeneem oor die afgelope drie dekades, maar in 'n samelewing wat vir baie lank reduksionisties georiënteer was, is vooroordeel en mites nog steeds teenwoordig. Volgens Lane en Stratford (1985:3) spruit vooroordeel ten opsigte van Downsindroom uit fisieke voorkoms en relatiewe/eiesoortige (on)bekwaamheid in verskeie areas van 'n persoon se funksionering. Die siening dat persone met Downsindroom "verstandelik gestrem" en gevolglik "onopvoedbaar" is, is lank gehuldig - die waardering en devaluering van persone op grond van voorkoms en bekwaamheid reflekteer basiese aannames van ons samelewing. Persone met Downsindroom word meer gestrem deur die etiket en al die aannames en vooroordeel wat daarmee saamhang as deur die genetiese impak. Dokter John Langdon Down, volgens Stratford (1989:155) het nie net sy naam aan 'n genetiese gegewe toegeken nie, maar aan 'n wêreldwye gemeenskap van persone met moontlikhede.

Enkele van die mites oor persone met Downindroom is dat daar homogeniteit, 'n plato ten opsigte van ontwikkeling van kennis en vaardighede en 'n plafon bestaan. Volgens Bird en Buckley (1994:8) het Crombie, Gunn en Hayes van die Queensland Universiteit, Australië longitudinale studies met persone met Downsindroom onderneem en is die volgende gevolgtrekkings daaruit gemaak:

- ontwikkeling toon 'n wye variasie;
- geen bewyse bestaan vir 'n kognitiewe plato wat tydens adolessensie of vroeë volwassenheid bereik word nie;

- ontwikkeling by diegene wat vroeë intervensie ontvang het strek net so wyd as die persone wat dit later ontvang het.

Crombie, Gunn en Hayes het ook bevindings ten opsigte van genoemde mites met hul volgehoue, langtermyn navorsing verkeerd bewys.

Tot onlangs (volgens Bird & Buckley 1994:6) is algemeen verwag dat persone met Downsindroom in uitsonderlike gevalle funksioneel sal kan leer lees, eenvoudige roetine-aard werk in beskermde omgewings sal kan doen en 'n mate van onafhanklikheid kan bereik. Meer en meer stories word publiseer waarvolgens persone met Downsindroom onafhanklik woon en werk, voertuie bestuur en waardevolle bydraes in die samelewing lewer. Bird en Buckley (1994:9) toon aan dat gestandaardiseerde intelligensietoetse allerweë gebruik is om persone met Downsindroom te assesseer om dan bogenoemde mites te staaf. Kliwer (1998:xi-xii) vra:

Is it really fair to judge mental retardation on what someone can say or do? Do tests based on students having speech and pointing skills (e.g. intelligence tests) really tell us what a person who lacks these abilities may be thinking or the degree to which someone is able to think?

Gaandeweg is die beperkings vir hierdie soort metings (vir alle kinders) erken en huidig word toegegee dat kinders met Downsindroom konstante vordering (met wisselende tempo) toon en voortdurend nuwe vaardighede onder die knie kry. Die pas is waarskynlik anders, maar varieer net soos by ander kinders en word deur vele ander faktore beïnvloed soos gesondheid, versorging, ouerskap, onderrig, ensovoorts.

Na aanleiding van 'n slagspreuk: *Don't think that we don't think* op 'n pamflet van 'n selfbemaagtigingsgroep in Melbourne, Australië stel Kliwer (1998:x) die volgende vrae:

"How do you know what someone knows?" and;

"What are the consequences of presuming incompetence?"

Daarop stel hy voor:

Any person desiring to know what and how another thinks must be willing to adopt a position of radical openness, seeking more to inquire than to judge.

Mash en Wolfe (1999:365) wys op die invloed wat interaksie tussen die individu en die omgewing op die ontwikkeling van kinders het. Sover vasgestel kon word is navorsers dit eens dat vroeë bemoeienis, waar moontlik, vir kinders met Downsindroom deurslaggewend is ten opsigte van die verwerwing van vaardighede en later meer selfstandige funksionering. Dit is veral geslaagd wanneer versorgers aktief betrokke is by kindgesentreerde aktiwiteite, modellering van gedrag, die aanleer van selfreguleringsstrategieë en metakognitiewe opvoeding.

Kinders (met of sonder Downsindroom) is persone, elk met unieke persoonlikheid, potensiaal en ervarings. Volgens Somoroff en Chandler (in Bird & Buckley 1994:11) is kinders van nature gretig om te leer en om te ontdek. Hulle word gevorm deur en vorm die omgewing waarmee hulle in voortdurende interaksie is. Newmark (2002:160) toon aan dat daar nie dominante karaktertrekke bestaan wat eksklusief met persone met Downsindroom verbind kan word nie, hoewel sekere ooreenkomste ten opsigte van temperament soos nabootsing en eiewilligheid meer geredelik voorkom. Babas met Downsindroom is minder aktief, rustiger en meer bedaard, maar raak algaande meer aktief indien hulle gestimuleer word. Wickins (2003:4) beklemtoon dat:

People with Down syndrome are unique and it is a mistake to group them together and consider them the same because they look alike.

Volgens Mepsted (1998:40) en Bird en Buckley (1994:12) ervaar kinders met Downsindroom plesier, woede, frustrasie en vele meer soos ons almal. Soos by ander kinders, vind leer en ontwikkeling deur ervaring plaas in alledaagse interaksie met (naby)mense en die omgewing. Die interpretasie van gevoelens word ook so aangeleer wanneer uitdrukking van emosies gepaard gaan met toepaslike gesigsuitdrukking, lyftaal en stemtoon. Sosiale- en selfhelpvaardighede word hoofsaaklik in die gesinskring aangeleer. Newmark (2002:160) toon vervolgens aan dat babas met Downsindroom minder lag en oogkontak maak. Dit dui moontlik daarop dat sekere emosies kwalitatief anders uitgedruk word. Volgens Cicchetti en Beeghly (1997:729) is die vermoë om oor gevoelens en die innerlike self te praat 'n

natuurlike vroeë ontwikkeling wat self-bewuste en self-ander onderskeiding en begrip aandui. Dit onderlê ook die regulering van sosiale interaksie. Daarvolgens gebruik kleuters met Downsindroom minder interne-staat woorde, is minder geneig om innerlike gewaarwordings met hulself te verbind en is meer konteks-gebonde wanneer hulle wel die innerlike taal gebruik. Individuele verskille ten opsigte van interne-staat taal toon 'n beduidende verband met ekspressiewe taalvaardigheid. Interne-staat taal, volgens Cicchetti en Beeghly (1997:730), verwys na:

... those words that have explicit reference to internal states ("mad," "happy"), rather than words which have implicit connotations of emotion, motivation or intention.

Interne-staat taal is krities vir sosiale interaksie en self-ander differensiasie wat ook later die kapasiteit van selforganisasie (self-bewuswees) beïnvloed. 'n Mate van "andersheid" in simboliese spel is ook opgemerk wat moontlik hiermee verband kan hou.

Bird en Buckley (1994:12) wys daarop dat babas met Downsindroom 'n natuurlike belangstelling in ander mense toon, goeie sosiale response lewer en nie-verbale kommunikasievaardighede toon wat in later jare grootliks beïnvloed word deur die kwaliteit van blootstelling, ervaring en interaksie. Mepsted (1998:35) wys daarop dat hierdie kinders (nes ons almal) ons eie familie-agtergrond en oorgeërfde eienskappe het. Ons ervaar ons omgewing, antwoord/reageer op die stimulerings wat ons daaruit kry en elkeen groei op haar/sy eie unieke manier.

Sosiaal aanvaarbare gedrag en sosiale vaardighede word hoofsaaklik op twee wyses aangeleer - deur nabootsing en doelbewuste sistematiese stap-vir-stap onderrig. Die leef- en leeromgewings waarbinne dit plaasvind is die gesinskring en later die speelgroep, kleuterskool en skool. Wanneer konsekwente, toepaslike pro-sosiale gedrag tuis gemodelleer word kan dit veel daartoe bydra om die oorgang na groter sosiale kringe, soos skool, te vergemaklik.

Sosiale integrasie, volgens Mepsted (1998:42) beteken om gemaklik met mense oor die weg te kom. Wanneer 'n kind tot 'n groter kring toetree is dit 'n progressiewe stap - dit is die eerste keer dat hy/sy ook lid van die gemeenskap word. In hierdie proses is die blootstelling en interpretasie van sosiale interaksie onvervangbaar - wanneer kinders (met of sonder Downsindroom) deelname aan natuurlike alledaagse

gesinsaktiwiteite en uitstappies (byvoorbeeld na die supermark, kafee, bank, biblioteek, poskantoor, fliek, uiteet, ensovoorts) ontsê word sal dit later meer inspanning verg om dit aan te leer. Later in die groter groep word voortgebou op die ervarings en vaardighede wat in die gesinskring aangeleer is - dit word die basis vir eenvoudige hoflike gebare wat al hoe meer verfyn word. Mepsted (1998:43) wys vervolgens daarop dat sosiale vaardigheid 'n belangrike rol kan speel om vooroordeel af te breek:

... people will display prejudice or even fear when first confronted by a child with special needs. Most admit that once they get to know the child as an individual they respond to the personality: the 'label' as such will fade into insignificance and become immaterial.

Bertoti (1999:289-290) toon aan dat verskille in die neuromotoriese-, spier-en-been-, asook die kardiovaskulêre stelsels van persone met Downsindroom deur verskeie mediese navorsers bevind is. Sensoriese probleme, veral visie- en gehoorverlies kom algemeen voor by persone met Downsindroom. Ongeveer sestig tot tagtig persent van kinders met Downsindroom word deur laasgenoemde geraak en ontwikkel gereeld otitis media. Hartdefekte word by ongeveer veertig persent vasgestel en affekteer motoriese ontwikkeling. Long- en lugweginfeksies kom algemeen voor en die versterking van die immuunstelsel behoort voortdurend aandag te geniet. Lae spiertonus en slapheid van ledemate kom ook algemeen voor. Bird en Buckley (1994:12) is van mening dat motoriese ontwikkeling stadiger plaasvind en lei tot beperking van die ervarings waardeur kognitiewe ontwikkeling plaasvind. Vroeë fisioterapeutiese aandag en 'n tuisprogram kan motoriese ontwikkeling versnel.

Daaruit volg die vraag: Hoe leer kinders met Downsindroom en wat is die verskil? Alle kinders leer aanvanklik deur spel waardeur die omgewing verken en bewustheid van die self of ek-wees ontwikkel wanneer relasies met ander mense aangeknoop word. Vaardighede en kennis wat so verwerf word, word lewenservaring wat bydra tot begrip en deelname aan die leefwêreld waarvan ons almal deel is. Mepsted (1998:45) wys daarop dat blootstelling aan en belewing van gewone en egte ervarings noodsaaklik is vir kognitiewe ontwikkeling. Kinders met Downsindroom ervaar 'n korter aandagspan en beperkende bewustheid wat meer doelbewuste

insette van die volwassene wat die kind se leefwêreld deel vereis om 'n bepaalde vaardigheid/gedragspatroon/insig oor te dra en vas te lê.

Newmark (2002:154) dui aan dat probleme met korttermyn geheue (veral ouditiewe geheue en getalbegrip) en taalontwikkeling (ekspressiewe taal, sintaksis en morfologiese vlakke van taalgebruik) opgemerk is. Weereens kan vroeë stimulerings in hierdie areas en interaksie deur spraak- en gehoorterapie (waar toepaslik) en luistervaardighede (optimale) ontwikkeling teweegbring wat tot substansiële linguïstiese funksionering kan lei. Taal open 'n hele reeks leermoontlikhede wat kognitiewe ontwikkeling en sosiale interaksie bevorder. Volgens Newmark (2002:154) is gebaretaal nog 'n opsie indien en veral wanneer gehoorverlies beduidend is.

Die taalgebruik van die kind met Downsindroom weerspieël (dikwels) nie sy/haar vlak van begrip en ervaring van leefwêreld nie - wat gewoonlik heelwat meer is as wat hierdie kinders kan verbaliseer en ons kan vermoed. Bird en Buckley (1994:16) wys daarop dat kinders gewoonlik interaksie inisieer deur vrae te vra, hulp te versoek en opmerkings te maak maar die teendeel is ook waar. Hoe minder 'n kind praat, hoe minder word daar met hom/haar gepraat en word leermoontlikhede beperk. Daarom is dit baie belangrik dat die volwassenes/versorgers wat die kind se leefwêreld deel bewus is daarvan en dat hulle doelbewus die kinders by gesprekke betrek - deurlopend en informeel en dat dit nie net eksklusief in 'n formele leeromgewing plaasvind nie.

(+ in) x (+ uit) = in/uit

eendjies, eendjies staan in 'n ry
een twee drie ... stap maar verby

sin ... besin
droom oor droom

die case moet getoets word
geldig en betroubaar
deur 'n expert uitgevoer
behoorlik gescore tot die eerste desimaal
roupunte, skaalpunte, persentiele en staneges
afwykings (universeel en individueel) ik

opdrag: kriteria, verwysings, intervensies, prognose?
diagnose: vyf uit dertien
profiel en protokol - professioneel
'n voorvereiste vir hulpverlening
in 'n geordende samelewing: koste-effektief
volgorde, vorms en prosedure-voorskrifte

sin ... sink
droom ... afgeroom

'n mens is vas ...

toe ...

(in)gesluit ...

binne ...

uit ...

Inklusiewe onderwys is veel meer as 'n stelsel - voel dit vir my - dit is 'n sin vir waarde, 'n ingesteldheid, 'n denkraamwerk gegrond op die aanvaarding van diversiteit soos wat dit op elke vlak van die samelewing, hetsy gemeenskap, skool, klaskamer of gesin voorkom. Dit is meelewing en respek vir elke individu as persoon met bepaalde regte en behoeftes. Dit is om na mekaar uit te reik sonder voorbehoud of vooroordeel. Inklusiewe onderwys gaan oor ons - ek en jy, elkeen en almal. Bilken en Knoll (in Giangreco 1997:194) stel dit so:

Inclusive education has fully arrived when designations such as the 'inclusive school' and the 'inclusive classroom' are no longer part of our vocabulary.

Volgens Donald (1996:83) was dit die gevolg van die beperkings wat hoofstroomonderwys en integrasie geplaas het op die doelwit van kwaliteitsonderwys vir almal. Inklusiewe onderwys is 'n voortdurende dinamiese proses van interaksie en verandering tussen individue, groepe, instansies en beleidmakers. Binne hierdie proses vind onderrig/leer om die beurt plaas sodat ons almal agente binne 'n groter geheel van die transformasieproses is en word. Ons het almal behoeftes - sommige meer waarneembaar/spesifiek as ander. Die oorsprong daarvan kan intern ('n verswarende omstandigheid binne die leerder) of ekstern ('n verswarende omstandigheid in die leerder se sosiale konteks) wees.

Wat het in die verlede met persone met "gestremdhede" gebeur ten opsigte van opvoeding en onderwys? Na Christus, volgens Bertoti, (1999:284) is mense met "gestremdhede" afgesonder en in "spesiale" tuistes versorg. Die Middeleeue is gekenmerk deur verwerping terwyl die Renaissance, Hervorming en die Franse Revolusie 'n (positiewe) tydperk ingelui het. Rondom die agtiende eeu is die eerste skole vir leerders, wat blind en doof was, in Engeland en Frankryk geopen. Die eerste helfte van die twintigste eeu het die (tekort)siening ingelui waarvolgens leerders volgens hulle "gestremdhede" groepeer en onderrig is - dikwels het die inisiatief vir die skole by private organisasies of kerke ontstaan. Stelselmatig is dit deur regerings oorgeneem. Plasing is gegrond op "toetsing" waarvolgens 'n "gepaste etiket van gebrek" aan die leerder toegeken is. Volgens Kliewer (1998:45):

The utilitarian label of 'burden', with its consequential segregation, has been applied to all sorts of different categories of people for a variety of reasons throughout time.

Engelbrecht (1998:11) stel dit dat die sewentigerjare gekenmerk is deur bevraagtekening, toenemende begrip van beperking(s) as faktore van die totaliteit van persoon en konteks. Bewustheid van eksterne faktore (swak lewensomstandighede), ouerlike regte en verantwoordelikhede en elke leerder se reg op 'n volwaardige lewe en funksionering binne die breë samelewing wat alle terreine insluit, het al meer erkenning geniet. Dit was 'n (welkome) verandering in die benadering tot "spesiale" behoeftes wat aanleiding gegee het tot die opkoms van inklusiewe onderwys wêreldwyd.

Twee internasionale gebeurtenisse, volgens Engelbrecht (1998:14), het die aandag op onderwys vir almal gevestig. Die eerste daarvan was die Wêreldkonferensie oor Onderwys vir almal van 1990, waartydens aangetoon is dat meer as een honderd miljoen leerders (meerderheid dogters) geen toegang tot formele skoolonderrig het nie. Engelbrecht (1998:15) gaan voort deur na die Salamanca Dokument van 1994 te verwys wat die uitvloeisel was van 'n kongres wat deur twee en negentig lande bygewoon is. Die gevolg van hierdie byeenkomste het die beginsels vervat waarop die hervorming van skoolstelsels geskoei sou word. Elke leerder het 'n fundamentele reg op onderrig, elke leerder is 'n unieke persoon - diversiteit is inherent aan menswees en elke leerder moet toegang tot enige skool hê met die wete dat hy/sy behoeftes aanvaar en akkommodeer sal word (buigsaamheid). Groter deelname van ouers en gemeenskappe en toewyding aan 'n holistiese benadering tot die opvoeding en onderwys van leerders word voorgestaan. Skole kan so die kragbron tot verwelkomende gemeenskappe word waar leerders onvoorwaardelik aanvaar, akkommodeer en begelei word tot volwasse lede van die samelewing.

Die "ou" Suid-Afrikaanse pad van inklusiewe onderwys het in 'n groot mate internasionale neigings nageboots. Volgens Engelbrecht, Kriegler en Booysen (1996:8), was daar wel tydens die kolonale tydperk voorsiening gemaak vir leerders met "gestremdhede" - op die inisiatief van kerke. Vir die wit leerders was dit verpligtend, maar nie vir ander rassegroepe nie, wat daartoe aanleiding gegee het dat die leerders heel dikwels tuis gebly het. Du Toit in Engelbrecht *et al.* (1996:12) wys daarop dat 'n reeks wette die skeiding van die regte, voorregte en dienste aan onderskeie rassegroepe teweeg gebring het. Dit het gelei tot die fragmentasie van

spesiale onderwys en diskriminasie, duplisering en ongelyke allokasie van fasiliteite en hulpbronne en ongelyke per kapita besteding vir onderskeie rasse-groepe.

Verskillende kriteria vir toelating en plasing van leerders en 'n sterk mediese fokus vir "regstelling van die probleem" in die leerder het gegeld. Gebrekkige opleiding van onderwysers en ander professionele persone, onvoldoende toerusting en algehele afwesigheid van die koördinerende van gespesialiseerde dienste, gesondheid, welsyn en onderwys was aan die orde van die dag. Een voorbeeld hiervan, aldus Engelbrecht *et al.* (1996:13), is dat daar agt en negentig spesiale skole vir blankes was, wat ongeveer tien persent van die leerderbevolking in 1990 uitgemaak het, teenoor die een en sewentig spesiale skole vir swart leerders wat ongeveer tagtig persent van die leerderbevolking uitgemaak het.

Die "nuwe" pad het weggespring met die Grondwet (Wet 108 van 1996) wat basiese menseregte vir alle burgers proklameer met onder meer die reg op onderwys wat, volgens Engelbrecht (1998:32), voorsiening maak vir:

The provision of basic education, but more importantly for the right to equal educational provision for all learners.

Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (Wet 108 van 1996) maak voorsiening vir algehele wegruiming van diskriminasie op grond van ras, geslag, gestremdheid, kultuur, taal, geloof, oortuigings of huwelikstatus. Dit beteken dat geen leerder van hoofstroomonderwys uitgesluit mag word nie. In hoofstuk twee (pp 15-16) - die Handves van Regte - word ten opsigte van menseregte gemeld dat elkeen die reg het op basiese onderwys met inbegrip van volwassenes; elkeen die reg het om in openbare instellings onderrig te ontvang in amptelike tale en die taal van sy/haar keuse en; op eie onkoste onderwysinstellings mag ontwikkel en in stand hou. Menswaardigheid, gelykheid, lewe, vryheid en sekerheid van die persoon, kinderregte en die regte van beskuldigde persone word hierin beskryf. Respek is die gees van die Grondwet (Wet 108 van 1996) - soos ek dit lees. Dit was vir my 'n emosionele oomblik toe ek die eerste keer die "klein boekie" in my hand hou. 'n Vriendin het vir ons van die gratis eksemplare wat destyds uitgedeel is, gaan haal - dis nog steeds voor my bed saam met die ander boekies wat ek naby my hart hou.

Volgens Engelbrecht (1998:34-35) het veral twee dokumente, die Onderwyswitskrif van 1995 en die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996), die ongelykhede, onvoldoende voorsiening vir leerders met "spesiale" behoeftes en toegang tot lewenslange leerproses aangespreek. Die verslag van die Nasionale Kommissie oor Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding, wat in 1997 verskyn het, het veral die integrasie van hoofstroom- en spesialiseringsonderwys voorgestel om sodoende ook totale skoolontwikkeling te bevorder en 'n ondersteunende leeromgewing by alle skole te skep. Die kommissie was dit eens dat diversiteit in die klaskamer besondere uitdagings aan opvoeders gaan stel. Verdere voorstelle (volgens Engelbrecht 1998:38) het 'n nie-rassige, nie-seksistiese beleid; holistiese, geïntegreerde onderwys-, gesondheids- en welsynsdienste voorgestaan. Provinsiale kontrole, progressiewe hoofstroombevordering, groter ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid en verpligte onderwys vir alle leerders met gestremdhede is by die voorstelle ingesluit.

Soos genoem in deel een het daar, na 'n proses van onderhandeling, eers 'n Groenskrif in 1999 en toe die finale dokument - die Onderwyswitskrif 6 (Onderwysdepartement 2001) - verskyn. Hierdie dokument dra die subtitel: *Special Needs Education - Building an Inclusive Education and Training System*. Daarmee het inklusiewe onderwys teoretiese beslag gekry maar met heelwat verwarring en onduidelikhede wat steeds bestaan. Inklusiewe Onderwys, daarvolgens, verbind die regering tot gelyke, gehalte-onderwys aan alle leerders. Dit impliseer dat die regering 'n onderwys- en opleidingstelsel, wat 'n uiteenlopende reeks opvoedkundige behoeftes erken en akkommodeer, sou daarstel - deur doelwitte en prioriteite te identifiseer en stelsels te ontwikkel waarmee dit bereik kan word. Dit is 'n twintig-jaar-plan in drie implementeringsfases: monitering, evaluering en hersiening, en aanpassing. Professor Kader Asmal Rapport (3 Desember 2001:30) het by die bekendstelling van hierdie dokument opgemerk:

Kom ons bewys ons verbintenis tot die daarstelling van 'n menslike samelewing wat omgee vir alle Suid-Afrikaners.

Opmerkings soos dié oorrompel en sleur my sonder voorbehoud mee. Aan die hand van die ontleding/(de)konstruksie van Van Rooyen (2002:133-135), soos genoem in deel een, moes ook ek kennis neem van verskeie moontlike wyses om die teks

(Onderwyswitskrif 6 van die Onderwysdepartement 2001) te lees. Van Rooyen (2002:133) dui aan dat, wanneer volledige inklusiewe onderwys bereik is, 'n baie klein persentasie leerders in 'n skool aangewese sal wees op spesialiseringsonderwys. Nogtans word melding gemaak van driehonderd en tagtig spesiale skole/hulpbronnensentrums en vyfhonderd voltdiens-skole. Leerders met matige, ernstige en meervoudige "gestremdhede" sal daar akkommodeer word. Sy vra die relevante vraag of daar dan sprake is van inklusiewe skole. Sy dui verder aan dat waar uit/insluiting in die verlede op grond van geïdentifiseerde ras en gestremdheid bestaan het, dit nou op grond van vlakke/grade van "gestremdheid" en/of "funksionering" en die mate van ondersteuning wat dit teweegbring bestaan. Wanneer daar sprake is van verwaarlosing/deprivasie, kan sosio-ekonomiese status 'n verdere kriteria vir uit/insluiting word.

Van Rooyen (2002:134) toon met hierdie (re)konstruksie van "gestremdheid" die uitsluiting aan van enersyds leerders met 'n organiese/mediese "andersheid" - wanneer die omgewing nie as 'n stremmend beskou word nie - en andersyds leerders by wie minder waarneembare "tekorte" teenwoordig is maar nie die mas opkom nie (wat deur middel van "diagnose" en "toetsing" vasgestel moet word). Dan word dit toegeskryf aan struikelblokke in die opvoedingstelsel, dan moet ondersteuningstelsels verbeter word, kurrikulum aangepas, opvoeders opgelei word en so meer. Sy bevraagteken die (re)produksie van magsrelasies - wie se kennis is "dominant" en kry voorrang teenoor diegene wie s'n as "minderwaardig" en van randbetekenis beskou word. Sy stel dit so:

I am confused. Inclusion and disability I (de)construct as constituted by multiple discourses within this document, rendering them fundamentally indecidable.

Hoe lyk die realiteit dan nou? Ek bedoel wat gebeur tans in skole, wie's in/uit? Die "realiteit" kan ook op velerlei wyses "gelees" en interpreteer word. Volgens Engelbrecht (1998:45) moes opvoeders sedert die aanvang van die transformasieproses aanpassings maak waarvoor daar geen handleiding, riglyn of opleiding bestaan het nie. Groot klasse, nypende tekorte en hulpbronne, swak omstandighede en dikwels 'n negatiewe, moedeloze gees het 'n merk op die gemoedere van opvoeders gelaat. Opvoeders het hulself die vraag afgevra of enige oplossing moontlik is en indien wel wat, waar, hoe en hoe vinnig? Die

onderwysbegroting moet meeding met gesondheids-, welsyns-, en ander noodsaaklike dienste - binne die raamwerk van beperkte hulpbronne moet die ideaal van inklusiewe onderwys realiseer.

Met my omwandelinge gedurende internskap en kontak met enkele opvoeders, ouers en persone wat hulpdienste lewer, wou dit vir my voorkom asof die meelewing/haalbaarheid van die ideaal meer deur die persoonlike/kollektiewe gesindhede/houdings/omstandighede beïnvloed word as deur intellektualisering en wetlike afdwingbaarheid daarvan - my beskeie mening. Dis ook makliker vir persone om te waag wanneer hulpbronne, ondersteuning en betrokkenheid beskikbaar is, en dit bestaan merendeels nie. Daar is stories wat na my toe terugkom:

By 'n byeenkoms van die Inklusiewe Onderwysforum het 'n opvoeder die volgende gevra: "Hoe onderrig ek 'n graad 7-klas (56-leerders) waarvan driekwart nie kan lees nie - dis die derde kwartaal en ek weet nog nie eens van almal nie." Dit herinner my aan Kriegler (in Engelbrecht *et al.* 1996:36) se uitspraak dat selfs tot vyf en sewentig van die leerbevolking per definisie "spesiale" behoeftes het.

Nasiphi woon by haar tannie en is hierdie jaar in die Engelse graad 1 klas - haar huistaal is Xhosa. Sy het ook perseptuele probleme en haar oë moet getoets word. Nasiphi hou so baie van skool, haar liewe juffrou en boeke - sy dra pouses 'n leesboek saam, maar, verseker haar juffrou, sy kan niks daarin herken nie: "Ek weet nie wat om vir haar te doen nie ..." Die tannie (haar voog) is nie bereid om haar na 'n skool te stuur waar die voertaal Xhosa is nie.

Vusi is vyftien en het serebrale skade opgedoen, hy kom van die Transkei waar hy tot graad 4 gevorder het. Vusi bly ook by sy tannie, sy sukkel al amper twee jaar om hom "êrens in te kry" as gevolg van waglyste by skole en werkswinkels waarvan die toelatingsouderdom agtien is. Sy tolk tydens die gesprek, hy raak angstig, hy is sensitief en bewus van die dilemma. Ek doen wat moontlik is om hom gerus te stel, al is dit net vir die oomblik. Later probeer ek die berg versit om vir hom 'n plek te kry - teen die tyd wat ek vertrek het dit nog nie realiseer nie.

Dan is daar Catherine, sy het in die stad kom bly vir 'good education you know'. Sy's 15 en was in graad 10. Drie weke na haar aankoms trek die trein te vinnig weg ... vier maande later is sy steeds in die hospitaal besig met fisioterapie en protese-passings. Sy sal graad 10 volgende jaar herhaal maar wil graag na die gewone hoërskool toe gaan - baie later en na vele onderhandelings is dit nie moontlik nie - sy kan nie deur die sand met haar rolstoel of kunsbeen tot by die taxistaanplek kom nie. Vir haar was daar darem 'n alternatief al was dit nie haar keuse nie, 'n spesiale skool met 'n koshuis waar sy tot matriek kan bly.

Met die intrapslag sê die juffrou: "Ek wil haar nie in my klas hê nie - jy moet haar wegstuur." Ek luister, te verb(r)ouereerd om asem te haal. Die meisie "onder" bespreking het 'n paar maande tevore in die kinderskool langs die skool kom bly. Kinderhofverrigtinge is gehou nadat sy deur haar pa se vriend molesteer en verkrag is. Sedertdien het niemand van die huis met haar probeer kontak maak of na haar welstand verneem nie. Mevrouw woed voort: "Sy's lui, lê op haar arms ... sy's 'n slegte invloed vir die ander leerders ..." en dan stort mevrou ineen - baie jare gelede was dit sy ...

My hart breek weer en weer.

En dan is daar ek en Lize ... dieselfde skool, 'n "spesiale" skool, voorheen was die kriteria (vir leerders) "fisieke en neurale gestremdhede" met 'n "normale IK". Ek wou graag internskap daar doen en Lize wou 'n leerder wees. Vir haar was die afsnypunt 'n "IK-telling" - volgens Gouws, Louw, Meyer en Plug (1979:135) is die intelligensiekwosiënt die kwantitatiewe aanduiding van 'n kind se relatiewe vlak van intellektuele ontwikkeling in vergelyking met ander kinders van dieselfde ouderdom. Vir my was dit "funksioneringsvlak". Watter "funksioneringsvlak"? Hoe "bewys" ek dit - wat? Wat is die kriteria vir "(on)betaalde personeel"? Wie bepaal? Op grond waarvan? ... Ek het gekies om aan te stap ... my keuses is deesdae net soveel meer. Lize, ek weet nie

Ek het afgedwaal. Volgens Engelbrecht (1998:46) kan spesiale skole 'n onmisbare rol in die inklusiewe onderwys speel deur:

- opleiding en inligting ten opsigte van gespesialiseerde terreine van gestremdheid, byvoorbeeld braille en gebaretaal, te voorsien;
- ondersteuning, advies en inligting aan ouers;
- bewusmakingsprojekte in die gemeenskap om wanpersepsies uit die weg te ruim en begrip te bevorder.

Daarvolgens, Engelbrecht (1998:46):

The National Disability Strategy condemns the segregation of persons with disabilities from the mainstream of society. It emphasises the need for including persons with disabilities in the workplace, social environment, political sphere and sports arenas.

Volgens die Onderwyswitskrif 6 (Onderwysdepartement 2001) is die veranderde rol van spesiale skole eerder 'n versterking hiervan of ... Die Witskrif hou ook bepaalde implikasies in vir die opleiding van opvoeders. Engelbrecht *et al.* (1996:36) toon aan dat tot nog toe ook opleidingsinhoude ten opsigte van gewone onderwys en onderwys aan leerders met "spesiale" behoeftes geskei was. Voortaan sal kursusinhoude voorsiening moet maak vir die wye diversiteit van leerders met "spesiale" behoeftes om opvoeders toe te rus met kennis en vaardighede wat hulle in staat sal stel om met selfvertroue alle leerders te onderrig:

All teachers need a thorough grounding in multiracial and mainstreamed education to enable them to provide quality service for children with a great variety of linguistic backgrounds, interests, cultural expectations, mother tongues and abilities to learn.

Hoe lyk 'n leer(der)-, opvoeder- en gemeenskaps-vriendelike skool? Vriendelike (inklusiewe) skole se eerste taak is om alle tekens en praktyke van diskriminasie uit die weg te ruim, om die aanvaarding van diversiteit te bevorder en 'n gesonde leeromgewing te skep. Dit beteken die totale welsyn van elke persoon betrokke - fisies, psigies, sosiaal en andersins, lewenskwaliteit vir almal. Die klem val op 'n pro-aktiewe benadering. Lazarus, Daniels en Engelbrecht (in Engelbrecht *et al.* 1999:45) dui aan dat die beheerliggaam en bestuursspan verantwoordelik is vir die leiding en bestuur in die ontwikkeling van 'n inklusiewe skool en bepaal die beleid, doelwitte en strategieë. Dit sluit die visie, doelstellings en riglyne in wat sal uitloop op beplanning en evaluering. Kurrikulumontwikkeling fokus op buigsaamheid en die ontwikkeling van lewensvaardighede. Die bestuurspan (volgens Engelbrecht *et al.* 1999:63) sal ook verantwoordelik wees vir die skoolkultuur wat waardes en norme insluit en om 'n ondersteunende leer- en onderrig omgewing te skep.

Volgens Engelbrecht *et al.* (1999:65) is dit nodig dat menslike en fisiese hulpbronne op so 'n wyse bestuur word dat die volgende doelstellings bereik kan word:

- optimale benutting van personeel se dienste, ouerbetrokkenheid, leerders-potensiaal, ondersteuningsdienste en gemeenskapshulpbronne;
- opleiding van en ondersteuning aan alle rolspelers;
- positiewe interaksie tussen rolspelers;
- regverdige en ondersteunende dienslewering.

Die inklusiewe skool skakel met alle vlakke van die samelewing: gesin, gemeenskap, distriks-, provinsiale- en nasionale owerhede. Die inklusiewe skool sal deur visie/missie en skakeling, hulle verwelkomende gesindheid ten opsigte van diversiteit kommunikeer. Ek dink hieroor terwyl ek langs die see stap - vinne en fonteintjies vandag, ek wonder of een 'n babetjie is ... en onthou Mary MacCracken (1975) se storie - êrens in die VSA in die sewentigerjare. Sy het na 'n persoonlike krisis by 'n

spesiale skool as "classroom aid" gaan werk. Dit was 'n klassie "uitskotkindertjies"³ - selfs daar is kinders, wat nie die samelewing se paal gehaal het nie, weggepak. Mary vertel van die wel en weë in hierdie klas waar alles en almal, waaroor teksboeke skryf, te vinde was - armoede, mishandeling, leerprobleme, problematiese gedrag, sommige outjies heel uit pas met dit wat as die (aangewese) werklikheid beskou is. Aangesien sy nie toepaslike opleiding gehad het nie, het sy haar verlaat op instink, intuïsie en aanvoeling (geen wonder dat haar storie bly vassteek nie).

Om 'n lang storie kort te maak, sy het dikwels melding gemaak van die effek van atmosfeer op kinders se welsyn in die algemeen maar veral in die klaskamer. Later is die gekwalifiseerde onderwyseres weg en die vakature is nie gevul nie. Mary het alleen aangebly (steeds sonder "pos"). Die woorde wat by my opkom wanneer ek terugdink aan haar beskrywing van atmosfeer - respek, warmte, kalmte, meelewing, medelye, aanmoediging, aanprysing, optimisme en veiligheid. Ons, hier en nou in Suid-Afrika dink waarskynlik heel eerste aan fisiese veiligheid, wat onontbeerlik is, maar Mary het meer innerlike veiligheid in gedagte gehad. Sy het gewys op veilig voel om te waag met jouself, maats en outoriteit en dit hang grootliks van die opvoeder se inisiatief af. Volgens Donald, Lazarus en Lolwana (1997:115) is die klaskamer die plek waar onderrig en leer plaasvind - die klaskamerkultuur en die prosesse daar beïnvloed die samelewing as geheel. Interaksie en interpersoonlike verhoudings - tussen leerders onderling en tussen leerders en opvoeders - kan die leer/onderrigproses bevorder of benadeel.

Students and teachers bring their own personal talents, problems and developmental issues into the classroom.

Donald *et al.* (1997:128) wys vervolgens daarop dat 'n demoraliserende of inspirerende atmosfeer 'n direkte invloed op leerders se belewing van die leerproses, hulle houdings en gedrag uitoefen. Selfkennis en -insig sal 'n opvoeder help om konstruktief te reflekteer op haar/sy eie probleme, gevoelens en houdings. Die opvoeder moet goeie tydsbestuur toepas, verandering en konflik konstruktief hanteer en administrasie effektief afhandel. Die opvoeder is ook verantwoordelik daarvoor om effektiewe grense te stel sodat leerders leergeleenthede optimaal kan benut. Volgens Donald *et al.* (1997:116) kom leerders uit gesinne met eiesoortige waardes,

³ Wanneer ek verkleinwoorde gebruik is dit 'n uiting van gemeensaamheid - nie te lank daarna nie sou ek myself in so 'n klassie bevind.

norme en probleme wat die ganse spektrum van diversiteit uitmaak. Dit lei tot groepsdinamika in die klaskamer waarbinne die proses van sosialisering plaasvind. Begrip en sensitiwiteit hiervoor sal die opvoeder noop om positiewe sosialisering aan te wakker en negatiewe kwessies te onderskep.

Weens die groot persentasie ongeletterde leerders - wat diegene met "spesiale" behoeftes insluit - is dit belangrik om in gedagte te hou dat taal 'n kritiese faktor in die klaskamer is. Dit moet volgens Lomofsky (in Donald *et al.* 1997:128) funksioneel en doelmatig gebruik word om leerders se behoeftes te bevredig. Taal word natuurlikerwys aangeleer en is die belangrikste medium van kommunikasie. Bird en Buckley (1994:16) wys daarop dat leerders met Downsindroom se kommunikasievaardighede dikwels nie hulle vlak van begrip weerspieël nie en as gevolg daarvan word dit onderskat en kry hulle nie blootstelling aan toepaslike leerervarings nie.

Language is important for gaining knowledge, for increasingly skilled social interaction and as the child gets older it becomes an important tool for thinking and remembering.

Ons buurman sluit enige gesprek oor bangword en onderkry af met "Die lewe is nie vir 'sissies' nie". Inderdaad. Lewensvaardighede, volgens Donald *et al.* (1997:96) is die basiese toerusting wat leerders in staat stel om te midde van moeilike omstandighede (die wye aard en omvang daarvan) hul eie en ook andere se welsyn na te streef, om positief te reageer op die eise en uitdagings van elke dag en (uiteindelik) lewenskwaliteit te ervaar. Dit geld vir alle leerders. Van der Merwe (in Donald *et al.* 1997:96) onderskei probleemoplossing, kreatiewe- en kritiese denke, kommunikasie, empatie, self-bewussyn en -kennis, interpersoonlike verhoudings, streshantering en emosionele ekspressie. Pueschel en Šustrová (1997:84) dui aan dat:

The extent to which youth who experience disabilities develop self-competence is a function of their exposure both to typical sources for promoting self-competence as well as to opportunities, information, skills and support that accommodate their unique strengths and needs.

In blootstelling en ontwikkeling is ons deelnemers aan 'n groter gemeenskap. Ons het mekaar nodig. Ondersteuning en samewerking is onontbeerlik in die nastrewing van 'n beter lewe vir almal. Wanneer die ouers en gemeenskap betrek word by inklusiewe onderwys kan dit wedersydse voordele inhou indien wedersydse

behoeftes in ag geneem word. Hulp tussen skool en gemeenskap vereis 'n behoeftebepaling en identifisering van hulpbronne aan albei kante. Ouers se betrokkenheid, volgens Lorenz (1998:80) wissel gewoonlik van algehele belangeloosheid tot veeleisende opvolging van vordering op 'n dag-tot-dag basis. Opvoeders (wat om genoemde redes onder geweldige druk werk) se reaksies wissel van frustrasie tot verdediging tot dankbare aanvaarding van enige vorm van ondersteuning.

Volgens Donald *et al.* (1997:21) bepaal die Suid-Afrikaanse Skolewet optimale ouerbetrokkenheid maar dit bly steeds die skool se inisiatief om hierdie betrokkenheid op 'n positiewe wyse te benut. Deur respek en waardering en insluiting by besluitneming kan ouers 'n sterk stukrag in die skepping van inklusiewe skole word. Soos Gross (in Lorenz 1998:79) dit stel:

This is the age of parent power. Like it or not, gone are the days when parents expected professionals in school to do their job without asking too much about how they did it or what it was reasonable to expect from the system. Now in education as in other areas, parents are expected to act as consumers exercising choice and evaluating the product.

Volgens Giangreco (1997:203) hou inklusiewe onderwys voordele in vir leerders, opvoeders en gesinne. Opvoedkundige programme is relevant en gefokus, leerders het toegang tot "gewone" skoolomgewing, portuurgroep en nuwe geleenthede en ervarings. Geleenthede word geskep om nuwe verhoudings en vriendskappe aan te knoop waardeur emosionele, sosiale en persoonlike groei plaasvind. Keuses en moontlikhede ten opsigte van die aanleer van vaardighede word meer en leerders beleef skoolgaan meer positief. Waardering vir, gemaklikheid met en bewuswording van die diversiteit van alle leerders se behoeftes word ontwikkel. Steeds volgens Giangreco (1997:203) ontstaan probleemoplossingsgeleenthede en die waarde van sorgsaamheid teenoor mekaar en verbondenheid aan mekaar ontwikkel. So-ook ontwikkel verbeterde samewerking, kommunikasie en werksverhoudings tussen opvoeders, ouers en deelnemers aan die proses. Verhoogde reflektoring op eie doen en late, denke en gevoelens bevorder opvoeders se eie ontwikkeling, vaardighede en selfvertroue, ondersteuningsnetwerke word gevorm en arbeidsvreugde word ervaar. Giangreco (1997:204) vervolg dat ouers spanlede word en gesinne raak betrokke by opvoedkundige programme, 'n forum word geskep waar ouers se voorstelle aandag geniet, ouers is betrokke by besluitnemingsprosesse en

ouers word beter verbruikers van opvoedkundige geleenthede. Nuwe sosiale netwerke word geskep en die gelykmakingsproses met die professionele span word bevorder.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat inklusiewe onderwys oorwegend voordelig kan wees indien dit weldeurdrag en deurlopend toegepas word. Kliwer (1998:95-96) beaam die wedersydse voordele wat skoolburgerskap inhou - 'n dinamiese netwerk van immer veranderende verhoudings wat oop is vir leerders. Wanneer enige leerder, om watter geldige rede ookal, uitgesluit word maak dit die skoolgemeenskap minder demokraties en armer. Wilson en Newton (in Lorenz 1998:74) dui aan dat ons sielkundige welsyn vervleg is in verhoudings en intimiteit met mense waar ons leer wie ons is, kan word en uitpluis hoe en hoekom ons voel, dink en doen soos ons dit ervaar.

Bird en Buckley (1994:91) dui houdings ten opsigte van inklusiewe onderwys as deurslaggewende faktor aan. Leerders kan net slaag in 'n welkome en waarderende omgewing waar hulle as volwaardige persone van die klas/skool aanvaar en sodanig behandel word. Voorts wys hierdie navorsers daarop dat inklusiewe onderwys (nes spesiale onderwys), goed of sleg kan wees - hoe dit implementeer word bepaal uitkoms vir die leerders. Pueschel en Šustrová (1997:146) stel dit dat die skool gesien kan word as 'n mikrokosmos van die samelewing waaraan leerders deelneem en leer wat aanvaarbaar is. Dit stuur 'n kragtige boodskap uit na enige persoon wat hier onderrig ontvang, gee of skakel met die gemeenskap. Houdings wat so gevorm word het verreikende gevolge vir diversiteit in skole en die samelewing as geheel. Einstein, so word gesê, het van die standpunt uitgegaan dat net 'n idee wat absurd is, hoop het. Ek is 'n "fool" vir droom.

'n Narratiewe werkswyse

A warrior of light has no 'certainties', he has just a path to follow, a path to which he tries to adapt depending on the season. By being flexible he no longer judges the world on the basis of 'right' and 'wrong' A warrior of light is wary of people who think they know the path. A warrior of light knows that his best teachers are the people with whom he shares the battlefield.

- Paulo Coelho

Ek het vanoggend hier kom sit en vang so met een oog die wit golfrandjies. Ek wil graag vertel hoe ek by hierdie werkswyse uitgekom het en hoe dit myself en my beskouings beïnvloed het. In hierdie deel poog ek om die storie van die ontwikkeling van die denkwyses ten grondslag van die narratiewe beskouing/werkswyse te vertel - die konstruksie van kennis, realiteit, magsrelasies, taal en verwantskappe. Enkele aspekte van narratiewe ondersoek in die onderwys word aangedui. Die ontstaan en praktyk van die narratiewe werkswyse in die landskap van terapie, veral die psigososiale aard daarvan, word ook bekyk. Die stemme wat in hierdie deel gehoor word is dié van narratiewe navorsers en terapeute wat, van verskeie hoeke, na genoemde kwessies kyk. Die literatuur wat ek geraadpleeg het, het my gehelp om dit - die agtergrond, die "wysgerige" vertrekpunt - beter te verstaan.

Polkinghorne (1988:ix) wys daarop dat hy toenemend ongemaklik gevoel het met die skeiding tussen sy akademiese werk as navorsers en die praktyk van sy werk as sielkundige - dit wat in die praktyk gebeur het is nie in navorsing reflekteer nie en omgekeerd. Hy was ook begaan daaroor dat mens- en sosiale wetenskappe skynbaar al minder daarin geslaag het om oplossings vir menslike- en sosiale probleme te bied. Wat is die nut van navorsing wat oor mense en hulle behoeftes en sosiale problematiek gaan indien dit ons nie nader aan oplossings bring nie? Dit was vyftien jaar gelede. Polkinghorne (1988:101) wys vervolgens daarop dat daar in sielkundige benaderings - 'n studieterrein wat maar net 'n raps oor 'n eeu oud is - buitendien deurentyd gebruik gemaak is van narratief in die vorm van lewensgeskiedenis, biografieë en gevallestudies. Kon die werkswyse nie meer en beter benut word nie? Maar daar was 'n probleem - bestaande navorsingsmetodologie het nie veel ruimte gelaat vir, byvoorbeeld, die kleiner en groter verskille in sosiale konteks wanneer ek/ons my realiteit konstrueer nie. Prochaska en

Norcross (1999:439) vertel dat die groot twisappeltjie tussen empiriste en konstruktiviste ontstaan oor die siening van realiteit, waar laasgenoemde van die standpunt uitgaan dat realiteit "binne" konstrueer word - intrapsigies en interaksioneel, terwyl empiriste daarop staan dat ons deur die gebruik van wetenskaplik-gefundeerde metodes by algemeen, geldige, betroubare en bewysbare "kennis" kan uitkom en so die "realiteit" van buite - "objektief" kan beskou. Wat word van ervaring en konteks indien ons so te werk gaan?

Ek het gaan soek vir iets oor konstruktivisme wat vir my verteerbaar is sodat ek die konsep, wat die wortel van ons stories is, kan verstaan. Michael Hoyt (1998:184) praat van die *myth of real reality*. Dit het min of meer saamgevat wat ek daarvan begryp, met ander woorde, realiteit oftewel ervaring soos ons dit in stories vind, is die samestelling van gegewens en betekenis op 'n bepaalde tydstip deur die persoon aan die woord - eenmalig, subjektief en daar ... net so! Realiteit is vir die persoon soos dit is, dit kan nie meer/minder werklik wees nie. In dieselfde paragraaf haal hy Einstein aan wat sou gesê het:

It is wrong to assume that theories are based on observation. The opposite is the case. The theory determine what we can observe.

Hieruit volg ook *the myth of mental illness*, volgens Hoyt (1998:184) in sy gesprek met Watzlawick wat prontuit sê dat dit nodig is vir terapeute om die dogma van *definite truth* te laat vaar. Wat sê die konstruksiviste oor realiteit, met ander woorde, hoe sit ons dit aanmekaar en hoekom is hierdie manier van doen vir my aanneemlik? Konstruktivisme, volgens Prochaska en Norcross (1999:439), was die uitvloeisel van weerstand teen positivisme waar realiteit "ontdek" is - volgens die konstruktivistiese beskouing word realiteit gevorm of konstrueer deur mense in interaksie met mekaar en die omgewing in konteks. Hoyt (soos aangehaal deur Freedman & Combs, 1996:1) wys daarop dat konstruktivisme 'n benadering is waarvolgens mense as meningsvormers (wat sin en betekenis toeken) erken word, wat nie net sielkundige realiteite ontdek nie maar dit aktief konstrueer soos dit geleef word. Volgens Freedman en Combs (1996:1):

Constructivism is an approach that begin with recognition that humans are meaning-makers who construct, not simply uncover their psychological realities.

Prochaska en Norcross (1999:450) lewer kritiek deur die stemme/konstruksies/stories van drie hoofstroom-sielkundige perspektiewe - behaviorisme, psigoanalise en die humanisme. Kritiek in die stem van die psigoanalise het my nogal pret verskaf. Daarvolgens is oplossings (wat die narratiewe werkswyse bied) eenvoudig, want in die lig van die afwesigheid van 'n teorie (narratiewe beskouing), wat die kompleksiteite en uitdagings van persoonlikheid en psigopatologie ontken, kan geen probleem bestaan nie. Prochaska en Norcross (1999:450) borduur voort wanneer hulle sê dat die probleem van bewysbaarheid gelukkig (want in die mate waarin dit 'n konstruksie is vanuit 'n bepaalde hoek val dit buitendien plat wanneer 'n mens uit 'n ander hoek daarna kyk) ook in die niet verdwyn. Alleen moderniste glo in die bevoorregte posisie van rasionalisme en empirisme - dat via die rede en eksperiment onderskei kan word tussen realiteit en fantasie. Postmoderniste, onder die betowering van konstruktivistiese terapeute, laat ons almal regresseer na infantiele narcissisme. Gooi realiteit by die venster uit! Die ego ook! Die rede, kennis en objektiwiteit mag geen bevoorregte posisie in die hulpverleningsproses hê nie - realiteit is onderdrukkend en weerhou ons van "being free to fulfill every fantasy". 'n Fiksasie op wensdenkery ... en daar gaan psigoterapie. Buitendien het die farmakologie al klaar 'n pilletjie vir elke probleem geprepareer. Hulle, Prochaska en Norcross, vervolg (1999:451):

We can begin constructing this brave new world free from personality, psychopathology and psychotherapy by putting Prozac in the public water supply or Zolof in all diet sodas.

Grappies op 'n stokkie, realiteit is kenbaar - dit kan beskryf en benut word maar dit is vloeibaar, allermens staties. Persepsies speel 'n belangrike rol wanneer ons realiteit waarneem en beskryf, kennis word kenbaar wanneer dit gemeenskaplik onderhandel word deur interaksie met mekaar. Soos Paré (soos aangehaal deur Freedman & Combs 1996:20) dit stel:

... things have been evolving from a focus on the observed world as object, to a focus on the person as subject, to a focus on the place between subject and object that is the intersubjective domain where interpretation occurs in community with others.

Volgens Freedman en Combs (1996:21) steun die uitgangspunt van modernistiese/positivistiese denkwyses sterk op veralgemeende, meta-narratiewe beskrywings van realiteit waar bepaalde, gelokaliseerde (in konteks) betekenis van die individu

dikwels buite rekening gelaat word. Dit is een van die kwessies wat my van die positivistiese metodologie afgeskrik het - ek is deurentyd baie skerp bewus van wat vir een persoon en konteks geld, geld nie noodwendig vir 'n volgende nie. Wanneer ons "objektief" na mense kyk en hulle (so) "behandel", betrek ons hulle in verhoudings waar hulle die passiewe, ontmagdigde objekte van (ons) "kennis" en (on)kundigheid word. Dit is 'n manier van kyk tussen ander maniere. Die argument maak nie 'n aanslag op die skole van sielkunde en terapie nie maar op die aanname van sommige skole dat hulle die besitters van die "aller waarheid" is.

Soos in deel een aangedui staan die postmoderne era pa vir 'n wye verskeidenheid van konsepte. Freedman en Combs (1996:22) wys daarop dat postmoderniste meer begaan is oor die detail en konteks van ervaring, veel meer die verskille as ooreenkomste, die betekenis as die feite en die reëls. By die lees daarvan het dit gevoel asof ek net 'n bietjie makliker kan asemhaal. Volgens Prochaska en Norcross (1999:452) is die humanistiese beskouing meer waarderend teenoor postmoderniste se doelwit om weerstand te bied teen die mag van een-grootte-pas-almaal-teorieë. Wat gebeur wanneer 'n persoon nie inpas nie - vervreemd van die "self"/die samelewing/albei? Die humanistiese beskouing waarsku teen die narratiewe werkswyse as enigste stukkies gereedskap en die gevaar van die gebrek aan 'n teorie om die "real person" te ken. Die ryk-geskakeerde en buigsame aard (soos ek dit sien) van hierdie werkswyse maak dit minder waarskynlik. Ek gaan taamlik omslagtig hiermee om in 'n poging om vir myself meer duidelikheid te kry.

Berger en Luckman (soos aangehaal deur Freedman & Combs 1996:23) wys daarop dat dit nuttig is om onderhandelings van mag en kennis en "waarheid" in gesinne, gemeenskappe, kulture en samelewing uit die ervaringshoek te beskou wanneer ons poog om menslike realiteit en problematiek te verstaan. Die bruikbare idees om in gedagte te hou wanneer ons met 'n postmodernistiese wêreldbeskouing werk is dat:

- realiteit deur sosiale interaksie konstrueer word;
- dit in taal konstrueer word;
- dit deur die narratief/storie georganiseer en in stand gehou word; en
- "waarheid" nie universeel is nie.

Realiteit word konstrueer deur sosiale interaksie oor tyd heen - dit is die skering en inslag van die sielkundige materiaal (wette, reëls, waardes, gewoontes) waarmee ons werk in onself en in interaksie, die stories wat ons vir onself en die mense om ons vertel. Mense gee vorm aan realiteit soos dit geleef word. Sommige prosesse in die konstruksie van realiteit word onderskei: klassifisering van persepsies volgens "tipe" en "klas" wat verwys na "ons" en "nie-ons" persone - die spreekwoordelike mense "wat in dieselfde kamp hoort/nie hoort nie". Ons realiteite word deur 'n netwerk van soortgelyke tiperings konstrueer. Institutionalisering, volgens Freedman en Combs (1996:24-25) is die proses waardeur institusies rondom hierdie tiperings ontstaan en in stand gehou is sodat ander moontlikhede/keuses uitgesluit word. Die toekenning van regte en verantwoordelikhede op grond van sosiale klas is 'n voorbeeld hiervan, en legitimasie is die volgende stap. Sosiale konstruksionisme, volgens Freedman en Combs (1996:27) plaas die klem op die "hoe" van interaksie om realiteit te konstrueer en te wysig sodat dit wat "waar", werklik en betekenisvol in die samelewing is, in stand gehou word.

Vervolgens wys Freedman en Combs (1996:28) daarop dat die postmodernistiese beskouing daarop aanspraak maak dat net die wêreld wat deur taal gedeel word, kenbaar is - dit is 'n interaktiewe proses - ons konstrueer ons wêreld deur die taal wat ons gebruik en dit is nie net die verbale uitinge nie maar ook die die gebare, stiltes, seine en dit wat enige kommunikasie uitmaak. Ons gebruik nuanses en skakerings van taal om konstruksies te skep en in stand te hou. "Waarheid" kan ook nie onafhanklik, buite die mens bestaan nie:

The world does not speak. Only we do. The world can, once we have programmed ourselves with a language, cause us to hold beliefs. But it cannot propose a language for us to speak. Only other human beings can do that.

Freedman en Combs (1996:29) wys ook daarop dat taal nie passief of neutraal kan wees nie - dit is bepalend vir die konstruksie van realiteit. Daaruit volg dat die taal wat die verteller gebruik wanneer 'n storie oorvertel word ook 'n subjektiewe kwaliteit het, ook my woorde wat ek hier op papier tik. Betekenis word gevorm deur die relasie taal/konteks. Taal is dus gekontekstualiseer - dieselfde woorde het verskillende betekenisse in verskillende kontekste. Betekenis word nie in die woord self gedra nie maar eerder deur die verband met die konteks waarin die woorde geuiter is, en geen twee kontekste is dieselfde nie. Betekenis word onderhandel

tussen sprekers/skrywers/lesers. Volgens Polkinghorne (1988:22) was die interaktiewe konneksie tussen betekenisgewing en uitdrukking in taal 'n probleem vir Westerse filosowe. Uiteindelik is die vertelling en verstaan van narratiewe 'n funksie van die mens se kapasiteit om taal te gebruik.

Wanneer ons van 'n narratiewe werkswyse praat, praat ons van stories. Ons orden ons realiteit deur die stories wat ons leef en instand hou. Volgens Bruner (soos aangehaal deur Freedman & Combs 1996:31) organiseer ons ons ervaring en stoor dit in die vorm van stories/narratief. Dit is dan ook die basis van gesprekke waaraan ondersoekers, terapeute, kliënte en medewerkers deelneem. Oor tyd word ervarings en gebeure in sistematiese volgorde gerangskik en verreken sodat persone geheelbeelde van hulself en die wêreld om hulle kan konstrueer. So word eie narratiewe/stories gevorm. Behalwe selfstories moet die invloed van dominante kultuur- en konteksstories in berekening gebring word wanneer ons na stories luister. In enige kultuur is sommige stories dominant tot ander - die dominante narratief word gebruik om persone van minderheidskulture te marginaliseer. Volgens White (1991:28-29) bepaal kulturele stories ons selfnarratiewe. Soos Mair (soos aangehaal deur Freedman & Combs 1996:32) dit stel:

Stories inform life. They hold us together and keep us apart. We inhabit great stories of our culture. We live through stories. We are lived by the stories of our race and place.

In enige narratief, aldus Freedman en Combs (1996:32), word dele/momente/gebeure uitgelaat wat nie vertel word nie. Fokus daarop kan "nuwe" stories en betekenis na vore bring en nuwe/gewysigde - alternatiewe - stories kan geleef word.

Hoe lyk die narratiewe werkswyse in die landskap (die tyd/ruimte/konteks) van ondersoek? Wat is die ondersoek in narratiewe ondersoek? Wanneer ons van ervaring(s) begin praat is daar soveel moontlike interpretasies vir enige ervaring dat dit nie moontlik is om die "feite/objektiewe werklikheid/waarheid" te evalueer nie. Volgens Freedman en Combs (1996:33-35) word dit van verskeie invalshoeke, standpunte, vertrekpunte en betekenis (soos toegeken deur die verteller op 'n gegewe oomblik) oorvertel. Die nuanses en skakerings van self-narratiewe soos dit in stories oor ervaring (waarmee ek hier besig is) en die betekenis daarvan uitkom, is

konstruksies van/in die verskeie kontekste waarin ons ons bevind en waaraan ons deelneem. Geeneen daarvan is minder/meer geldig of "waar" as die volgende nie. Die vertelling van 'n ervaring kom gewoonlik as 'n afgeronde geheel op daardie moment hoewel dit spoedig weer skuif en vervloei. Die proses om die "self" te konstitueer, die self(we) wat voorkeur in bepaalde konteks(te) geniet, is die werk wat ons saam in terapie onderneem en vandaar uitgeleef kan word. Dit was aanvanklik vir my 'n vreemde konsep maar het gaandeweg al meer aanneemlik geword.

Is daar parameters in hierdie landskap van ondersoek? Waarvolgens werk ons? O'Dea (1994:161) gaan uit van die standpunt dat ander kriteria in narratiewe ondersoek geld, wat nie soseer empiries, kwantitatief, betroubaar, geldig of veralgemeenbaar is nie, selfs nie eens epistemologies relevant nie maar veel eerder geloofwaardig en outentiek. O'Dea (1994:164) vervolg deur te sê dat dit ons na 'n landskap neem wat nie aanspraak maak op meetbaarheid, verifiëring en klinkklare afleidings nie maar dimensies van menswees en ervaring wat eg is. 'n Goeie storie sal oortuigend, besielend stemmingsvol en toepaslik wees. Outentiekheid van 'n storie sal die belewings(gevoels)waarde van die ervaring dra - dit impliseer eerlikheid en betroubaarheid. Volgens O'Dea (1994:165) beteken 'n outentieke leefwyse:

... to live it in a way that is true to oneself as this kind of being, someone essentially free in the sense of not being predetermined but someone whose choices are circumscribed nevertheless by facts and realities that limit the options available to one, have a necessary impact upon the decisions one makes.

Met hierdie siening kan ek saamleef. O'Dea (1994:166) wys verder daarop dat 'n persoon, óf die moontlikhede om beperkings te omseil, ignoreer, óf in 'n onrealistiese selfwaan kan leef. Narratiewe navorsers is verbind daartoe om die landskap waar die storie voorkom te erken en te respekteer - dit vereis 'n noukeurige sistematiese studie van 'n bepaalde area van kennis, detail en insidente. 'n Interpretasie van die gebeure in tyd en ruimte. Dit is die "werklikheid" (vloeibaar soos dit mag voorkom) ... en die belangrikste element wat narratiewe skryfwerk van fiksie (en daarmee saam literêre kriteria) onderskei.

O'Dea (1994:167-168) sê vervolgens dat narratiewe ondersoek 'n kwalitatiewe onderneming is wat 'n plek tussen kwalitatiewe navorsing en estetiese genres inneem, wat die kriteria van eersgenoemde oorskry en laasgenoemde ondervang.

Gevare wat mag ontstaan is dat skrywers van narratief "data" mag manipuleer om konfrontasie met heersende denkwyses te vermy of om 'n geïdealiseerde teenstandpunt in te neem - wat propaganda vir 'n bepaalde siening word. In die proses word die storie 'n reproduksie en die stem behoort nie meer aan haar eienaar nie. Eerlikheid, outentiekheid en oortuiging gaan verlore. Die makliker en moeiliker aspekte van 'n storie moet met ewe veel noukeurigheid ondersoek en opgeweeg word om voortdurend te reflekteer op die invloed van eie beskouings, verbintenisse, waardes en persepsies. Persoonlike integriteit is die meriete en waarde van die skryfwerk. Bochner (2000:21) wys daarop dat die begeerte om 'n selfgemotiveerde ondersoek van (my) eie, oorspronklike en unieke betekenisgewing te maak uiteindelik reaksies en verbintenis tot moraliteit teweegbring wat veel verder as myself strek. Die stryd en worsteling is (onafwendbaar) drie-dimensioneel - persoonlik, kultureel en polities.

Narratiewe skrywers streef daarna om, bo en behalwe die akkurate beskrywing van realiteit, ook die subtiele betekenis(se) te interpreteer. O'Dea (1994:169-170) waarsku teen sentimentaliteit wanneer die navorser se verbintenis tot multikulturele opvoeding en diversiteit daartoe lei dat kompleksiteite van ervaring ignoreer of onderspeel word. Dit werk eensydigheid in die hand. Waarskynlik nie te vermy nie maar deur bewus te wees daarvan kan 'n mens ten minste probeer om dit te balanseer. Dit sal die inligting en bewustheid teweegbring wat verantwoordelike keuses en toepaslike response moontlik maak. Connelly en Clandinin (1990:7-8) sê dat die taal en terminologie ten opsigte van kriteria van narratiewe skryfwerk in die proses van ontwikkeling is deur die mense wat daaraan deelneem. Moet daar kriteria wees of ontwikkel ons dit in die proses waarmee ons besig is vir die bepaalde ondersoek soos wat ons aangaan? Vir my voel dit asof laasgenoemde vir my kan werk. Verskeie navorsers het verskeie bruikbare kriteria, wat onder andere ekonomie, selektiwiteit, (wat sommige navorsers as 'n gevaar aandui) familiariteit, toereikendheid, kontinuïteit, klaarheid, estetiese finaliteit, prysenswaardigheid en die neiging "tends to ring true," omskryf.

Wat maak 'n narratiewe beskrywing goed? Goed vir wie? Hoekom? Ek (ons) sou graag die narratief/storie so wou vertel/skryf dat dit die detail van ervaring(s) erken, respek[t]eer, dat die waarde (krag) wat ervaring dra sensitief weergegee word in die

vertelling, dat ons ruimte vir mekaar in ons stories maak en so die (re)konstruksie kan onderneem. Ek wil dit nie met terminologie benoem nie - dit sou (re)konstruksie inperk, bemoeilik en die verhouding bedreig. Dan verskuif die klem om die kriteria te "haal" in plaas van die egtheid van die storie.

Poplin (1996:148), soos in deel een aangetoon, verwys na kwalitatiewe, interpreterende ondersoek as 'n taak wat die intellektuele-, emosionele-, politieke-, kulturele-, sosiale-, spirituele en wilsaspekte omarm. Ballard (1996:30) wys daarop dat, hoewel kritiese selfreflektering vereis dat ons indringend na ons eie motiewe, idees, aannames (sentimente, verbintenisse en gelofies) deur ander se oë sal kyk, beteken dit (on)gelukkig nie dat ons kan (wil) voorgee dat dit onafhanklik en vry van waardes is nie. Ek weet nie watter moontlikheid makliker/moeiliker, eties meer/minder korrek sou gewees het nie maar ons is steeds volledig betrokke, waardesisteme en al. Die proses van reflektering, aldus Kotzé *et al.* (2002:27-28) impliseer dat ons ook die rol van mag - die uitoefening daarvan in die ondersoek - in ag sal neem en (de)konstrueer wanneer kennis wat so konstrueer word ook realiteite (re)konstrueer. Uit hierdie oogpunt is dit noodsaaklik dat die persone vir wie hierdie kennis van belang is, die reg, geleentheid en verantwoordelikheid sal hê om daaraan deel te neem en deel te wees van die uitkoms. Mag word gedeel tussen gelykes.

Mag, volgens Du Plessis (2000:121) is dikwels die ongedefinieerde/onuitgesproke/ ongeskrewe sentrale dinamiek in kwessies en situasies. Ons neem dit waar, waar dominansie/superieuriteit en negering teenwoordig is. Volgens Pinderhughes (1990:112) is mag die grondslag van verskeie sosiale waardes (konstruksies): status, perfeksie, besittings, prestasies, kompetisie, "voorkoms" en andere. Dit as kontrasterend tot gelykheid, regte en beregtiging van almal is deel van die kookpot van sosiale konstruksie(s) van realiteit(e). Kwessies oor mag(te)loosheid word meesal vermy omdat dit gepaard gaan met ervarings van pyn en ongemak.

Hobbs, Pinderhughes en Shanker (1996:44) wys daarop dat mag 'n sleutelfaktor in menslike funksionering is en onderwerping daaraan: "*... is the earliest and most formative experience in human life.*" Mag *per se* is 'n komplekse aangeleentheid wat op alle vlakke van die samelewing (inter)aktief is - individueel, gesinne, groepe, organisasies, die samelewing en regerings Vele uitsprake bestaan (vanuit

verskeie hoeke van studie/kennis) maar Bach (in Pinderhughes 1990:38) s'n het my getref:

... the feeling of controlling one's destiny to some (reasonable) extent is the essential psychological component of all aspects of life.

Die kapasiteit/gewaarwording van mag/autonomie is dikwels krities vir ons (en almal in ons leëwêreld) se geestelike welsyn. Gevoelens van ontmagting beperk ons keuses en moontlikhede en maak ons leëwêreld deur dit wat ons voel, dink, doen/laat 'n (on)vriendelike/(on)toeganklike plek/omgewing.

Michel Foucault (1975, 1977, 1980) en Michael White (1990) het die ideologie en praktyk van mag beskryf. Freedman en Combs (1996:37) toon aan dat Michel Foucault, 'n Franse navorser, kategorisering en etikettering van persone op grond van versteurings, siektes, kriminaliteit en seksualiteit as normaal/abnormaal bestudeer het. Hy, Foucault, het ook die wyses beskryf waarop persone in die Westerse samelewing isoleer, onderdruk en marginaliseer is. Persone wat oor taal/mag beskik voer die diskoerse wat 'n samelewing vorm en daardeur gevorm word. Volgens Foucault (in White & Epston 1990:20) is ons as subjekte van mag/kennis:

... judged, condemned, classified, determined in our undertaking, destined to a certain mode of living and dying, as a function of the true discourses which are the bearers of the specific effects of power.

Mag, soos ek in 'n *Storie* (volgende deel) sal verduidelik was/is 'n kwessie vir my. Volgens White en Epston (1990:22) is mag en kennis onlosmaaklik verweef, die een is die terrein van die ander en omgekeerd. Ons beweeg almal in hierdie domein van mag/kennis - waar mag oor ons uitgeoefen word en ons mag oor andere uitoefen - dit is 'n web waaruit ons nie kan ontsnap nie. Ons het dus 'n verantwoordelikheid om vanuit hierdie siening ons praktyke, veral ten opsigte van die magsrelasie(s) te (de)konstrueer om vas te stel hoe en hoeveel daarvan teenwoordig is in saamwees/ondersoek met persone en wat die wedersydse/gesamentlike invloed op ons lewens/leëwêreld is. Die diskoerse van mag wat Foucault bestudeer en beskryf het kan as die kultuur-historiese meta-narratiewe beskou word wat die stories van verspreiding van mag in die samelewing vorm en daardeur gevorm is. Volgens White (1991:14) is ons geneig om "dominante narratiewe" te internaliseer

en dit vir die waarheid oor identiteit te reken. Volgens Freedman en Combs (1996:39):

... people tend to become 'docile bodies' under 'the (internalised) gaze' of those who control the discourses of power in our culture.

Hieroor, veral my persoonlike ervaring daarvan, meer later. Volgens Freedman en Combs (1996:40) soek persone die geselskap van terapeute op wanneer "dominante narratiewe" hulle daarvan weerhou om voorkeure (stories) uit te leef of wanneer hulle deelneem aan stories wat hulle onbevredig en ontmoedig laat deurdat dit nie met "geleefde ervaring" strook nie. Ervarings buite die "dominante" stories kan na vore gebring word om moontlikhede en keuses te open. Dit is die doel van die gesprek.

Ook in die onderwys het die narratiewe wyse van ondersoek veld gewen en daar word gepraat van die "nuwe narratiewe ondersoek in die onderwys". Casey (1995:211) wys daarop dat die eietydse narratiewe werkswyse in navorsing nie noodwendig nuut is nie maar wel belangrik omdat die feministiese oriëntering soos 'n goue draad daardeur loop. Aanvanklik was navorsers geïnteresseerd in meer akkurate inligting (veral die kontekste) van die lewensverhale van vroue, daarna het interpretasies/betekenisse daarvan selfs belangriker geword en die komplekse teorieë oor die self en die samelewing wat daaruit voortgevloei het. Meer en meer teoretici het die platvorm van abstrakte taal verlaat om inspirerende stories oor hulle werk te vertel en dat juis dit moontlikhede van werk en leef en dink open. Maxine Greene (in Casey 1995:211) sê:

I want to see through as many eyes and from as many angles as possible.

Dit het my aan 'n poustert wat oopwaaier laat dink. "Nuwe" narratiewe ondersoek, volgens Casey (1995:211), maak aanspraak op andersoortigheid deurdat dit die interpretasies verwelkom van diegene wat voorheen ignoreer is. Volgens Noddings in Schwandt (1996:160) skep narratiewe ondersoek die geleentheid van oop interpersoonlike verhoudings:

It is guided by an attitude that values the relationship of the reasoners over any particular outcome, and it is marked by attachment and connection rather than separation and dialogue.

Curt Dudley-Marling (1996:37) wys daarop dat die skoollandskap (wat 'n hooftema in sy werk is) die milieu is vir die konstruksie van realiteit en deur verandering en verbetering van omstandighede daar, hopelik sal lei tot 'n meer verantwoordbare en gelyke samelewing. Narratiewe navorsing is by implikasie betrek in dispute oor teorie, metodologie en politiek. Casey (1995:212) toon verder aan dat narratiewe ondersoek oor 'n breë boeg van eietydse navorsing gegooi word wat outobiografiese en biografiese materiaal, persoonlike weergawes, lewensverhale, onderhoude, lewensdokumente, dagboeke, joernale en vele meer insluit. Dit is moeilik om narratiewe opgawes te kategoriseer - dit is interdisiplinêr en word oor die professionele spektrum aangewend om veral betekenis van lewenservaring te interpreteer. Stories (vertellings) is skynbaar 'n universeel menslike aktiwiteit, die manier waarop ervaring betekenis kry en daardie betekenis formuleer word is beide ordening van ervaring en konstruksie van realiteit. Soos Josselson (in Casey 1995:212) dit stel:

Narrative ... has intuitive appeal to people who become weary of variables and the quantification of the positivistic approach.

Ek voel dat juis dit 'n baie sterk dryfveer vir my was/is om hierdie studie te doen soos ek dit doen.

Begrip (wat die skrywer van die verteller se "self" koester) is die basis van enige narratief/storie, so-ook die siening wat die ondersoeker oor die "struktuur van die self" nahou. Volgens Casey (1995:216) is dit veral groter sosiale en politieke veranderings wat persone in staat stel om ervarings te verwoord. Stories word dan die (re)konstruksie van identiteit, die samelewing en tradisie, al sou dit net tydelik wees. Gegewe die vloeibare stand van narratiewe navorsing, soos deur Casey (1995:217) uitgewys, kan die problematiek hoogstens as kompleks, met vele kontradiksies en minder duidelike verband beskryf word. Narratiewe is betreklik nuut en saamgestel uit diverse elemente van filosofiese sowel as politieke oorsprong.

Hoe pas outobiografiese reflektering in narratiewe ondersoek? Pinor (soos aangehaal deur Casey 1995:217) wys op outobiografiese reflektering as 'n poging om psigososiale probleme op te los - selfbegrip is van nut en hulp om andere te verstaan. Daar bestaan 'n magsverhouding tussen verteller en luisteraar, onderhandelbaar maar riskant - volgens Grumet (in Casey 1995:219):

This is not simply an issue of trust but also a problem concerning the constitution of the self.

Die stories wat ons vir ander vertel is nie so gevaarlik as dit wat ons vir onself vertel nie - dit is 'n sosiale sowel as 'n ontologiese stryd. Outobiografiese reflektoring vind plaas in 'n sosiale konteks - hetsy klaskamer of gesinsverband. Casey (1995:238) wys vervolgens daarop dat via outobiografiese reflektoring vroue-opvoeders telkens die belangrikheid van wederkerige verhoudings en konstituering van identiteit beklemtoon, wat ruimte maak vir die teenstrydighede, gedeeltelike en subjektiewe aard van lewensgeskiedenis. Soos Munro (in Casey 1995:238) dit stel: die behoefte aan 'n metodologie wat 'n persoon sal toelaat om haar-/homself te wees, te reflekteer op persoonlike voorbehoude en die aard van begrip soos dit ontplooi. Daarmee saam die aard van self, in sosiale relasies, kultuur, soorte kennis, betekenis en doelwitte in die struktuur van skakels en verhoudings soos wat dit verskyn in die storie/narratief, aldus Casey (1995:239). Deur stories te bestudeer en te reflekteer op eie ervaring kan ons deur soveel meer oë na 'n veranderende wêreld kyk en word die moontlike betekenis al wyer - keuses en moontlikhede al meer. Abbs (in Clements 1999:22) omskryf outobiografiese ondersoek (vanuit 'n opvoedkundige perspektief) as:

... an act of writing perched in the present, gazing backwards into the past while poised ready for flight into the future.

Volgens Clements (1999:23) is dit 'n innerlike dryfveer om persoonlike waardes te ontdek en toe te pas. Dit mag ook verander(en)de waardes, persoonlike bagasie en konstituering van die "self" oor tyd, fasiliteer. Hierdie aspek word in deel vyf van nader bekyk veral ten opsigte die waarde wat die ondersoekproses vir my gehad het. Outobiografiese ondersoek is eerstehands, die persoon (subjek) reflekteer op eie ervaring met subjektiewe doelwitte of voornemens. Dit is 'n moeilike taak om situasies, gebeure en die self, soos wat dit was in die verlede, te rekonstrueer en daar bestaan dikwels nie ander getuienis(se) of verklaring(s) wat belewenisse kan staaf of in fokus skuif nie. Geheue en die probleme wat met die "akkurate" herroeping van gegewens gepaard gaan maak outobiografiese ondersoek riskant en moeilik verantwoordbaar.

Verskeie navorsers, soos in Clements (1999:24) aangehaal toon aan dat geheue toenemend oor tyd vervaag. Die inhoude/"feite" en inligting mag moontlik geaffekteer wees deur houdings/gesindhede wat gebeure voorafgegaan of daarna plaasgevind het - die gevoelswaarde en -betekenisse wat aan insidente geheg word verander. Andersyds vra Clements (1999:25) die vraag of die op(weer)gawe van 'n situasie volledig is ten opsigte van nie-verbale interaksie en omgewingsfaktore. Inligting wat later bykom kan die oorspronklike prentjie vertrek een of ander kant toe. Selfskemas noop ons om gebeure so te onthou dat dit strook met ons huidige selfsienings, in 'n sentrale posisie wat oordrywing in die hand kan werk, 'n voorstelling wat nie verifieerbaar is nie.

Selfskemas, soos selfstories, volgens Clements (1999:26), verander oor tyd (gelukkig) en daarmee saam moontlik ons herinnering van insidente - geheue is nie staties nie en dus ook nie die herroeping daarvan nie. Die mate waartoe 'n persoon hom/haarself in 'n "beter" of meer "veronregte" lig stel (moontlik nie doelbewus nie) mag ons geheue-weergawes beïnvloed. Geheue stoor nie net die inligting nie maar prosesseer ook die interpretasie daarvan. Outobiografiese ondersoek is 'n (onafwendbaar) private onderneming al sou historiese- en ander bronne van inligting bygebring word, veral wanneer persoonlike rekords en reflektiewe joernale nie beskikbaar is nie. In die afwesigheid van laasgenoemde is dit eweneens moeilik om emosies (wat deel van die gebeure is) te herleef en te verwoord - dit was vir my moeilik om die detail van situasies/gebeure te herroep. Verifiëring is nie moontlik nie en Clements (1999:31) stel voor dat ons deur selfkritiek by selfskema en die waardes inherent daaraan kan uitkom om die geloofwaardigheid van ons vertellings te bepaal. Makliker gesê as gedaan wanneer ons die baie vrae wat selfskema teweegbring probeer beantwoord. Tog het die bewuswees van die slaggate van outo- sowel as biografiese ondersoek 'n filtreringseffek.

Volgens Casey (1995:221) het intellektueles tot die besef gekom dat persone subjekte is, nie die objekte van nasionale geskiedenis nie, en dat sosiale verandering in die samelewing self ontstaan en nie deur 'n uitgelese elite ontwerp en implementeer word nie - intellektueles het 'n keuse om daaraan deel te neem maar moet bewus wees en bly van motiewe - Sommer (in Casey 1995:221) stel dit so:

The privilege of education often brings with it a combination of guilt, social responsibility and a kind of superiority that breeds messianism.

Dit impliseer die teendeel van die verhouding en beginsels wat in narratiewe ondersoek en terapie nagestreef word. Hoe "privaat" persoonlike realiteit ookal konstrueer word, die beskrywing daarvan word 'n openbare aangeleentheid. Die blootstelling wat daarmee gepaard gaan was aanvanklik vir my bedreigend - later meer hieroor. Dit berus by die narratiewe skrywer om die diversiteit van stemme te hoor, te dokumenteer en te interpreteer. Dit op sigself is problematies omdat die ondersoeker se realiteit dit kleur en inkleer - of daar sprake kan wees van 'n kollektiewe subjek is 'n ope vraag. Dit lei ons na 'n (re)konseptualisering van die terrein van die "politiese". Sentraal tot die herdefiniëring is erkenning dat "*personal is political*" en dat mag in alle relasies voorkom, nie net in skakeling met die regering nie.

Is daar sprake van 'n "valse" identiteit volgens hierdie beskouing? Volgens Patton (in Casey 1995:227) maak juis die postmoderne konsep van die self, as gefragmenteerd en veranderend in teenstelling met 'n uniek en geïntegreerde identiteit, outobiografiese stories verdag en onbetroubaar.

As a consequence, every time we thought we had something to say, we seemed to deconstruct the very vantage point that enabled our speech.

Menige navorser (volgens Casey 1995:234) het die anti-positivistiese benadering toegeëien met gevolglike selfblootstelling, in die proses word ondersoekers meer sensitief vir die selektiewe weergawes van insidente en verswyging van ander soos wat dit in narratiewe tekste voorkom. Die belangrikheid van die verhouding tussen navorser en die persoon wie se storie vertel word is die sentrale faktor - dis nie bloot 'n versameling van data oor deelnemer(s) nie, hoewel dit ook van belang is. Daar kan maklik vasgeval word in obsessies oor probleme met verbintenis en betroubaarheid van bronne. Deurslaggewend is die beskouing om persone as die subjekte wat hul realiteite konstrueer, eg en waardig, te respekteer. Navorsingspraktyke, vervolg Casey (1995:234) word verander om ruimte te maak vir persone wat vir hulself kan en wil praat, om die reëls en waarde-oordele oor te sien sodat subjekte meer vryelik hulle stories kan vertel en 'n groter aandeel het in die navorsingsproses en inspraak in die verslagdoening daarvan. Dit is dus vir die

navorser nodig om aandag te gee aan interne verbandhoudende prioriteite. Elke storie word gevorm binne 'n kulturele raamwerk van betekenis en beïnvloed deur patrone van in/uitsluiting en (on)gelykheid - soos ek aangetoon het in deel twee. Inligting, volgens Casey (1995:234), kom volledig met evaluering, verklaring en teorie asook selektiwiteit, stiltes en onsekerheid wat inherent deel is van die weergawe van realiteit. Dit was vir my gerusstellend om te weet dat ander navorsers/skrywers van stories dit ook so ervaar.

Die formaat, toon Casey (1995:235) aan, waarin stories vertel word kan wissel van bykans verbatim-vertellings met weinig of geen bekendstelling of kommentaar deur die navorser (en geen aanduidings van die verhouding tussen navorser en subjek), tot derde persoon weergawes "deur die navorser se bril." Tradisionele kwalitatiewe analise het dikwels konteks, opeenvolging en strukturele komponente van die storie buite rekening gelaat. Nuwe metodes/maniere om persone hoorbaar te maak, en die herkonseptualisering van die ondersoeker-verteller-verhouding, moet dus geskep word. Soos ek aangetoon het in deel een, vertel ek die storie in die eerste persoon met beskrywing, soms dialoog, interpretasie, mening en soms 'n verduideliking van my eie siening. Le Guin (1998:68) stel dit aan ons dat die gebruik van die "aktiewe stem" in akademiese skryfwerk vir lesers aandui dat die skrywer bereid en gewillig is om verantwoordelikheid te aanvaar vir gedagtes, idees en uitsprake wat in die studie ver(ant)woord word.

Hoe verloop die proses van narratiewe ondersoek? In deel een het ons gesê dat ons ons ervarings vertel, daardeur leef en so ons realiteit konstrueer - dit maak narratiewe ondersoek waardevol. Michael Connelly en Jean Clandinin (1990:4) het hierdie proses dekonstrueer. Volgens hulle is een van die punte van kritiek teen narratiewe ondersoek dat individuele konteks bo dié van sosiale konteks gestel word en dat die narratiewe van groepe en gemeenskappe nie aandag kry nie. Die wegspringplek bly die gemeenskaplike onderhandeling van die parameters van die ondersoek tussen al die deelnemers. Die klem val op die relasies/verhoudings wat onderling ontstaan en die bemagtiging en voordele wat dit wedersyds kan inhou. Stemme kan net hoorbaar word in 'n omgewing en atmosfeer waar respek en omgee teenwoordig is. In die poging om 'n weergawe te gee van die narratief het ons te doen met die deurlopende sowel as die sosiaal-interaktiewe aard van die storie wat

geleef word. Die rigting daarvan is beweging na 'n toekoms met meer moontlikhede wat herlewing en oor(her)vertel teweegbring. 'n Persoon is meteens betrokke in die leef, vertelling, oorvertel en herlewing van die storie. Deelnemers (verteller[s] en hoorder[s]) deel 'n gemeenskaplike narratiewe (re)konstruksie via die ondersoek.

Wanneer ons 'n storie aanmekaarsit ... skep ons 'n struktuur. Tyd en plek, volgens Welty in Connelly en Clandinin (1990:8) is die verwysingspunte van enige ervaring. Dit word geskrewe konstruksies in die vorm van "plot and scene". Dit - die storie - is in sigself die drama, nie 'n interpretasie, konseptualisering of evaluering daarvan nie. Plek is waar die aksie plaasvind, waar mense stories leef en daardeur gevorm word en waar kultuur en sosiale konteks bemagtig of beperk. Tyd kan gesien word as die houer en draer van stories - "*the tick-tock structure of story*" volgens Kermode (in Connelly & Clandinin 1990:8) het 'n begin, middel en einde.

Volgens Connelly en Clandinin (1990:9) is tydstip 'n bepaalde plek in die volgorde verlede, hede en toekoms waar die leef van 'n storie in die verlede plaasgevind het, vertelling in die hede en oorvertelling in die toekoms. Konstruksie, dekonstruksie en rekonstruksie kan kwalik (kunsmatig) onderskei word, want soos ons gesien het is dit 'n dinamies/gelyktydig/aaneenlopende proses. Drie kritiese dimensies hou verband met menslike ervaring, naamlik belang (in die verlede), waarde (hede) en voorneme (toekoms). Op die einde van die dag is chronologiese data en dimensies so vervleg en vloeibaar dat 'n persoon dit wat van belang is sal "vries" of benut wat ookal bruikbaar is en resoneer met dimensies van ons eie ervarings.

Genoemde navorsers (1990:10) waarsku en wys op risiko's, gevare en misbruike, die spreekwoordelike slaggate waarvan narratiewe skrywers bewus moet wees wanneer ons na ons eie stemme luister. Die belangrikste hiervan is eiweaan aan die kant van die navorser en die neiging om welsyn vir almal, die storie met 'n gelukkige einde, aan te hang. Ek sien nie die verband tussen 'n strewe na welsyn vir almal en eiweaan nie. Die navorser moet dus ook selfkritikus wees - een van die veelvuldige "ek-rolle".

In aansluiting hierby wys Gough (1991:176) daarop dat narratiewe ondersoek nie net die storie (de)konstrueer nie maar ook die mites en metafore wat daarin vervat is. Dit impliseer nie net die formele konstruksie van kennis (teksboeke, vakartikels,

konferensie-voorleggings, ens.) nie maar ook informele (mondeling en andere) stories en vertellings wat bepaalde gebeure en konstruksies (van tyd en plek) verhaal. Durrel (in Gough 1991:181) sê:

Thus every interpretation of reality is based on a unique position ... our view of reality is conditional by our position in space and time.

Volgens Gough (1991:185) het die sisteemteorie die aandag gevestig op die interverwantskap tussen elemente en omgewing en holistiese tendense van die natuur, maar gebruik die maatstawwe van die Westerse/meganistiese/industriële/deterministiese/reduksionistiese beskouings om kennis (oor realiteit) te bekom, te omskryf en oplossings te vind. Dit het dus 'n sterk "objektiverende" inslag. Daarvolgens het die natuurelemente, vervolg Gough (1991:187), en omgewing as "raadgewers" kragteloos geword - die sosiale konstruksies van die moderne era het ons verwantskap met die natuur negeer. Dié teorie, volgens Gough (sonder jaartal:193), het die skeiding tussen elemente en mense, versterk. Die son, see, wind, seisoen wat vir ons die ritme en reëlmaat, die uitvloei en terughou van die lewe aandui. My ma het haar groente saam met die stand en beweging van die maan geplant - dit wat ondergronds dra as die maan "afgaan" en dit wat bogrond dra wanneer die maan "opgaan". Ek luister Saterdagoggende na professor Peet Pienaar ('n afgetrede regsgeleerde wat weerkunde as stokperdjie bestudeer het en nou 'n gerekende stem is) se praatjies uit Dwaalboom: wat my telkens tref is sy diepe eerbied vir natuur, mens en dier.

Die taal wat gebruik is om die skeiding/grense te beskryf het die interaksie, met die natuur en ander spesies, sosiaal konstrueer. Literêre skryfwerk word meestal assosieer met vaardigheid en plooibare woordgebruik om so die verskeidenheid, kompleksiteit en misterie van die wêreld om ons weer te gee. Soos T.S. Eliot van Dante sê (soos aangehaal in Hepburn 1972):

In developing the language, enriching the meaning of words ... (the poet) is making possible a much wider range of emotion and perception for other men, because he gives them speech in which more can be expressed.

Hitchcock en Hughes (1995:337) vestig die aandag op narratiewe skryfwerk as "genre" of styl/kunsvorm wat net so (of meer) belangrik is as die wetenskapsbeoefening daarvan. Volgens Van Maanen (1988) in Hitchcock en Hughes

(1995:337) kan drie stemme van (veld)stories onderskei word. Die realis vertel die storie in derde persoon, 'n gedistansieerde objektiewe waarnemer. Die belydenisweergawe toon telkens dat die navorser heelwat meer bewus van dit wat die grondslag is van die metode en epistemologie van die studie. Volgens Van Maanen (1988) is die impressionistiese weergawe die meer akkurate weergawe van die werklikheid:

... the impressionate tale will always be incomplete, highly localized, deeply contextualized, situational and partial.

Hoe en hoekom is stories krities? Kritiese stories oorskry teorie en metode. Volgens Barone (1992:1) word die storie met sorg ondersoek, waargeneem en gedetailleerd beskryf - die totaliteit van gebeure/omstandighede/plekke waar die persoon(e) hulle bevind met hulle gedagtes, gevoelens, waardes, begeertes, gewoontes en die netwerk van drade wat hulle leefwêreld uitmaak. Kritiese stories beskryf die skakels tussen pyn/isolasie en sosiale onreg en die skool as 'n sosiopolitiese instelling. Barone (1992:2) wys op kritiese vrae soos: Hoe beïnvloed politieke kragte die lewens van individuele leerders/opvoeders/rolspelers/ouers? Hoe werk persoonlike kwaliteite/ingesteldhede/houdings op hulle in om hulle eie politieke rigting aan te dui? Dit mag lesers opskerp om hulle eie waardes, diskoerse en praktyke krities te bekyk "... to empower the powerless and transform existing inequalities and injustices." Dikwels word 'n kritiese storie uit lae saamgestel - die spreekwoordelike storie in/agter/voorop 'n storie en nog een verweef om meer as die aanleidende konteks te betrek. Dit wat met 'n biografiese skets van 'n persoon begin word deel van die skrywer se outobiografiese opgawe, vice versa en saam deel en een met 'n breër bestel, die samelewing - wat ook 'n storie is.

Die motief(we) en belang, soos in deel een aangeraak, is persoonlik en professioneel. Op beide vlakke gedra deur die hoop dat die verwewing van narratiewe en die stemme gehoor sal word en lesers sal aanraak. Om gehoor te word is 'n kreet - dikwels onuitgesproke wanhoop. Barone (1992:3) sê:

Let me tell his story. Through my efforts, I remember thinking, the world will hear the beating of his heart. And only later as my honest efforts turned critical, would I implicate the world in the production of his heartache.

Dit is vir my nodig om die narratiewe werkswyse in die landskap van terapie ook hier by te bring saam met die uitgangspunte en wyse van ondersoek omdat dit (vir my) onlosmaaklik vervleg is - "it's a way of living" en op die ou einde is dit tog waarheen ek op pad is met my studie. Volgens Dickerson en Zimmerman, in O'Hanlon (1994:22) het narratiewe terapie 'n nuwe rigting in die hulpverleningsprofessies ingelui, wat ook die gevolg was van die konstruktivistiese en sosiaal-konstruksionistiese beskouings soos reeds aangedui. Bill O'Hanlon het dit: "the third wave" genoem. Die eerste golf, volgens hom, dui op 'n tydperk toe terapeute patologie-gedrewe was en menslike problematiek vanuit psigodinamiese prosesse verklaar is. Volgens O'Hanlon (1994:22) is 'n gemeenskaplike taal en kennisbasis, soos gevind in die Diagnostiese en Statistiese Handleidings (byvoorbeeld die *Diagnostic and Statistical Manual 1994* van die APA), so geskep en menslike probleme daarvolgens beskryf en kodifiseer. Dit was eie aan die moderne era waar simptomatiese, verifieerbare kategorisering en klassifikasie gegeld het. Sullivan (1989:79) sê:

It is predicated on separation and expertise, on viewing the patient from a distance in the bright light of the sun, and on knowing (ideally) all there is to be known about the patient's illness and the 'healthy' human condition into which he must be re-formed.

Vir sommiges het dit ingedruis teen hulle beskouings van die menslike natuur, menswees en menslikheid. O'Hanlon (1994:22) wys daarop dat uitsprake oorskat en outoritêr was met die gevolg dat diagnoses weinig meer as sosiale vooroordele was. Die skeidslyn "normaal/abnormaal" is vanuit 'n standpunt van absolute en ewigdurende "waarheid" neergelê.

Die tweede golf, volgens O'Hanlon (1994:22) het die klem geplaas op die probleem-gesentreerde terapieë. Kliënte is nie meer "siek" nie - daar is gefokus op die hier-en-nou, persoonlikheid was nie meer 'n verseëelde entiteit nie maar wel oop vir die invloed van interaksie, verhoudings, stimulus-respons reaksies, selfspraak en ander patrone. Die doel van intervensie was herstel/oplossing/ewewig (die terapeut se werk) sodat 'n persoon so gou moontlik kon terugkeer na "... the highway of life." Gedrags-, kognitiewe- en gesinsterapie is voorbeelde hiervan. O'Hanlon (1994:23) vervolg met die derde golf waarvolgens "kliënte" as bekwame, kundige persone gesien word wat die aangewese agente in hulle eie lewens is om oplossings te fasiliteer en hulself te bemagtig. Die eerste en tweede golwe het op die individu en

kleiner sisteme gefokus met betrekking tot die lokaliteit van probleem-veroorsakende faktore.

Die derde golf, volgens O'Hanlon (1994:23) het die aandag verskuif na groter sisteme:

... the daunting cultural sea we swim in - the messages from television, advertisements, schools, newspapers, 'experts', bosses, grandmothers and friends - that tells us how to think and who to be.

Derde golf-terapeute erken Heidegger se konsep van "thrownness" - vanaf geboorte word ons grootliks gevorm deur die nalatenskap van gesin en kultuur (tyd en plek daarby inbegrepe) - dit vertel ons wie ons is, hoe ons moet wees, hoe ons onself moet sien - die basis van gevoelens en bewussyn van waardeloosheid. Volgens O'Hanlon (1994:24) wil terapeute die effek van hierdie neerdrukkende idees en praktyke aan die lig bring, nie om skuld uit te deel nie maar as 'n proses tot vrywording. Indien 'n mens na bogenoemde beskrywing luister wil dit voorkom asof die (psigo)terapeutiese markplein betreklik eenvoudig ontwikkel het. Volgens Prochaska en Norcross (1999:1) het daar in die afgelope dekade meer as vier honderd nuwe terapeutiese benaderings en beskouings die lig gesien met die gevolg dat studente, praktisyns en kliënte gekonfronteer word met verwarring, fragmentasie en ongemak. Die skrywers vra die vraag of gesonde diversiteit verval het in ongesonde chaos?

Michael White (1995:12) wys daarop dat die filosofie van die wetenskap hom aanvanklik interesseer het, veral dit wat plaasvind wanneer beskouings/benaderingswyses/paradigmas omvergewerp en vervang word. In hierdie proses was hy veral beïnvloed deur die werk van Michel Foucault (1965, 1977, 1980), die feministiese teorie en die werk van Gregory Bateson (1972). Hy vervolg en sê dat dit (die skryfwerk van hierdie mense, wat eintlik buite sy eie werks- en studieterrein geval het) sy bewussyn opgeskerp en hom op nuwe maniere oor terapie laat dink het. Dit het hom gehelp om te besef dat sommige aspekte van kultuur nie so bruikbaar en bevorderlik is vir persone wat terapeute se bystand opsoek nie. Daaruit het White (1995:13) se metafoor vir die narratiewe werkswyse ontwikkel - die struktuur van teks oftewel die konstruksie van 'n storie, ons is betekenisgewende wesens. Betekenis daarvolgens kan nie neutraal wees nie en bring bepaalde effekte

mee. Volgens hierdie effekte konstitueer persone (ons) identiteite en die gang van ons lewens. Op 'n manier ervaar persone sommige effekte (wyses van wees en dink) as problematies - White (1995:16):

And what is "right" is cultural specific. What's "right" requires certain operations on our lives, much of which are gender and class-specific.

Om dit uit te pluig sê O'Hanlon (1994:23): "Die persoon is nooit die probleem nie; die probleem is die probleem" en noem dit die "credo" van die werkswyse. Die persoon, volgens Du Plessis (2000:131), ervaar ongemak met die toegekeende identiteite wat oor hom/haar nagehou word wat nie ruimte laat om die stories van voorkeur uit te leef nie.

Oor saamwees en saamgesels, die terapeutiese verhouding, sê White (1997:127) dat dit meermale 'n eenrigting-onderneming in die kultuur van psigoterapie was - dit is dikwels as vanselfsprekend aanvaar, soveel so dat dit nie eens genoem, verklaar en bevraagteken word in opgawes/weergawes van die aktiwiteite van terapeute nie. Volgens Du Plessis (2000:97) word die terapeut 'n fasiliteerder eerder as 'n hulpverlener wat saam met 'n persoon die kennis wat sy/hy oor hom/haarself het en die mag wat hierdeur verteenwoordig word dekonstrueer/uitmekaarhaal/*unpack* sodat ruimte geskep kan word vir 'n alternatiewe storie - die (re)konstruksie van 'n gekose realiteit. Dit, volgens O'Hanlon (1994:24) verlos terapeute van die bedreiging van "... being captured by our clients' despair". White en Epston (1990:14) verkies *gesprek* bo *terapie* omdat daar dikwels 'n siekte-konnotasie aan laasgenoemde geheg word. White (1997:131) wys daarop dat die wedersydse/wederkerige/gelyke aard van die gesprek - volgens die narratiewe werkwyse - die reproduksie van 'n magsrelasie, waar dominante kennis afgedwing en opgedring word, help vermy:

... it assists therapists to avoid the reproduction of the 'gaze' (Foucault 1973, 1979) in our work - the practices of evaluation, the documentation of person's lives, the techniques of remediation and correction ... that challenge the marginalisation of the identities of persons who consult therapists, that challenge the construction of 'otherness'.

Wat sou die doel van die narratiewe gesprek wees? Freeman en Lobovits (1993:188) omskryf die werkwyse as die strewe om persone te bemagtig om as't ware hulle probleem-deurdrenkte stories oor te skryf, bevry van die dominante magte. Michael White (1995:37) wil dit, in sy onderhoud met Donald Bubenzer, nie

vasmaak nie, hy noem moontlikhede soos: epistemologie, filosofie, etiek, praktyk, politiek, persoonlike verbintenis, 'n lewe en so aan, ensovoorts, en nog later verwys hy na "the creation of a life". Ek dink dis min of meer die gewaarwording van vrywees van die einste magte en kragte wat ons so graag in boksies wil sit en 'n stiekertjie opplak. Freedman en Combs (1996:16):

Narrative therapists are interested in working with people to bring forth and thicken stories that do not support or sustain problems. As people begin to inhabit and live out alternative stories, the results are beyond solving problems. Within the new stories, people live out new self images, new possibilities for relationships and new futures.

Verrykte beskrywings, volgens Morgan (2000:15) van die alternatiewe storie vra fyn detail van die persoon se motiewe, geskiedenis, verhoudings en haar/sy eie begrip, dit word dan met sorg artikuleer en verweef met die stories van die ander mense in sy/haar leefwêreld.

Hoe werk ons in hierdie landskap - die konteks wat die terapeutiese ruimte is? Wanneer ek hier van ons praat bedoel ek "therapist beings" (terapeute as ewemense) wat hierdie werkswyse toepas. Kenmerkend van die werkswyse, by monde van Du Plessis (2000:137), is die *respek* wat aan persone betoon word saam met wie ons (gespreksgenote/terapeute) werk en die uitgangspunt van *nie-weet-nie* (2000:132) wat impliseer dat die persoon die kundige in haar/sy eie realiteit en ervarings is. *Deursigtigheid* (2000:133) word bevestig deur notas vir die persoon te wys/voor te lees en sy/haar mening te vra oor die korrektheid daarvan in terme van haar/sy ervaring. Die persoon is so aktief betrokke en word mede-verantwoordelik vir die uitkoms. Dit (2000:135) beteken 'n gelyke vennootskap tydens die terapeutiese proses en nuwe stories ontwikkel deur albei se deelname. Deur bewus te wees van die effekte van hierdie verhouding en interaksie vra dat die terapeut *rekenskap* sal gee van die invloed wat sy/haar werk het op die lewe en verhoudings van die persoon.

Ek wil twee stories vertel van kinders wat my paadjie gekruis het en my bybly. Na aanleiding van Jane Waldegrave (Morgan 1999:173-191) se: *Towards 'settled stories': Working with children when a child or parent dies in the family* - wil ek vertel van Bonny:

Bonny is deur sy tannie na my gebring. Hy is nege jaar oud en in graad drie. Bonny het by sy oom en tannie gaan bly na sy ma aangedui het dat sy hom nie meer kan versorg nie. Bonny was ooggetuie van die (brutale) moord op sy pa. Patience, sy tannie was bekommerd omdat hy so terugtrek en op een of ander wyse het dit haar man ontstem sodat hy (oom) al minder met haar en hulle seun gepraat en al minder geduld met Bonny gehad het. Bonny se pa was Patience se broer en hulle was baie na aan mekaar.

Jane (wat self 'n kind verloor het) wys daarop dat die dood van 'n gesinslid alles verander en dit kan nie weer wees soos dit voorheen was nie. Die vrae wat so ontstaan bring mee dat emosionele en spirituele reserwes en die rede tot uiterstes gestrek word. Alles moet herdink word, niks is seker nie en niks maak sin nie. Sy vind dat gesprekke wat help dié is wat sentreer rondom die sin van die omstandighede van die dood en die voortsetting van konneksies met die persoon wat oorlede is - gesprekke wat geliefdes in staat stel om plek te maak vir die persoon in die alledaagse gang van hulle lewens. Dit het my getref dat dit so anders klink as die opvatting wat so lank gehuldig is dat agtergeblewenes (nog steeds in die lewe) die dood van 'n geliefde so gou as nou moet "verwerk" hulle moet losmaak, verkieslik die dag na die roudiens, en moet aangaan met wat lewe ookal beteken. Jane sê: "I had to weave something for myself that fitted my 'knowing' and my need for connection, that had meaning to me. A particular 'settled story' of my own ... it has to do with" Terapie gaan oor wyses om met die verlies saam te leef.

Ek en Bonny het gespeel en geteken. Ek was baie onseker oor hoe ek en Bonny by troos kon uitkom. Jane (1999:179) stel voor dat ons 'n gevoel van verbondenheid "connectedness" bewerkstellig, dit moedig persone aan om in kontak te kom met hulle eie en ander nabymense se reaksies. (Sy stel dit ook duidelik dat daar ander maniere is om met die realiteit van die dood om te gaan, hierdie is een manier wat moontlik van hulp en nut mag wees). Deur op 'n manier aan die dood te dink wat mens help om sin te vind bring moontlik 'n mate van innerlike vredigheid mee wat 'n geleentheid tot 'n nuwe (ander) verhouding met die persoon wat oorlede is tot gevolg mag hê en ook help om met ander se reaksies te kan saamleef. Gesprekke in die verband kan menige koerse inslaan.

Ek het gevra: "Het jy geweet dat Daddy in jou hart is en altyd daar sal wees, maak nie saak waar jy gaan nie. Waar dink jy is hy ook?" Dit het herinneringe opgewek en hy het gesê: "Ek het foto's van Daddy waar ons saam is by ouma se verjaarsdag met my ma en antie Patience en uncle Clive en Teredo". Hy het sonder aanmoediging voortgegaan: "Hy is lief vir my ek voel sy liefwees in my hart ... hy is nou by Liewe Jesus. Ons het saam krieke gespeel, die beste was om saam winkel toe te gaan. Ons gaan nog na daardie winkel toe en dan voel ek Daddy is ook daar". In 'n volgende sessie het hy vertel van die dag van die moord, met 'n dringendheid en daarna teruggesit en gevra of hy die speelgoed kan uitpak. Terwyl hy daarmee besig was het hy gesê dat hy so bly is hy kan by antie Patience bly want sy is ook lief vir

Daddy. Patience het intussen spesiale tydies ingeruim waar hulle saam praat oor Daddy - sy het stories oor hulle kindertyd vertel. Die skoolvakansie het begin. Ek het daarna opgevolg en Patience het gesê dat daar 'n verandering gekom het, Bonny sing en fluit in die bad, hulle het ook die maatskaplike werker gaan sien (om sy posisie te wettig) en sy het diep met haar man gepraat. Dit gaan goed dankie. Volgens Waldegrave (1999:185):

Therapy is not about getting children 'over' the death, but rather creating an context in which they can find ways to live with the death, the pain and the changes for themselves and their families.

Die tweede storie is van Wouter. Ek en Wouter het het bymekaar uitgekom nadat hy met die SAPD gebots het. Wouter was 'n graad 7-leerder en is deur sy klasopvoeder beskryf as voorbeeldig en hardwerkend en dat hulle nog geen vorige probleme met hom gehad het nie. Die insident wat aanleiding tot aanmelding gegee het, was 'n inbraak saam met 'n ander leerder by sy skool en 'n naburige hoërskool waartydens eiendom verniel en ook verwyder is. Met ons eerste ontmoeting het dit my opgeval dat Wouter sensitief is en bitter skaam oor wat gebeur het - soveel so dat hy gesê het hy my wil en sal vertel (sonder dat ek gevra het), maar later. Hy het gevra dat ek nie notas neem nie, en vertrou nie die vrede nie. Ek het wal gegooi en verduidelik van vertroulikheid. Wouter het sy skoolwerk nog deurentyd ernstig opgeneem en dienooreenkomstig presteer. Ons het baie gesels oor alles en nog wat - waarvan toekomsplanne sy "favourite" was maar hy het nou 'n rekord het hy gesê - iemand moes hom erg gedreig het. Ek het gedink dat veral die eksternalisering van die probleem dit vir hom makliker sal maak.

Volgens Morgan (2000:20) kan ons tydens 'n gesprek oor eksternalisering die persoon vra om die probleem 'n naam te gee. Wouter het dit "Inbreek" genoem. Daarna het ons die effek van Inbreek op sy lewe eksploreer deur die volgende vrae:

Hoe het Inbreek jou drome en toekoms verander?

Ek kan nie meer na Tygerberg (hoërskool) toe gaan nie.

Jou skoollewe?

Kinders dink dis cool, onnies dink ek is sleg.

Skoolwerk?

Ek kan nie konsentreer nie.

Sosiale lewe?

Ek mag nie uitgaan nie - my ma het my gehok.

Wat dink jy wanneer jy aan Inbreek dink?

Ek bekommer my oor my rekord.

Hoe het dit jou laat voel?

Ek is kwaad, gefrustreerd en sad - ek het gehuil oor die skool.

Het dit jou verhoudings verander?

Ouers: *vertrou my nie meer nie, ek het gejoj*

Boetie: *hy weet nie wat aangaan nie*

Ouma: *vertrou my ook nie*

Meisie: *het my gelos*

Hoe het dit gekom dat jy nie meer met Inbreek saamgewerk het nie?

Ek ken nou die gevolge - dit kan my toekoms verongeluk.

Was daar 'n tyd toe jy amper met Inbreek saamgewerk het?

Nee, maar as hulle (vorige maats) my weer vra om saam te gaan sal ek weghardloop.

Wat kan jy doen om dit in die toekoms te vermy?

Die regte besluite neem.

Wie kan saam met jou staan?

My maats wat ek nou het.

Morgan (2000:52) wys op die unieke uitkomstes wanneer die invloed van die probleem "houvas" verloor. Enkele voorbeelde daarvan vir Wouter was die volgende:

'n Plan: Wouter wil by die Landsdiensklub aansluit - huidige maats behoort ook daaraan en favourite onnie is die leier (hede).

'n Aksie: Wouter sal homself uit die voete maak wanneer potensieel gevaarlike situasies ontstaan (hede en toekoms).

'n "Statement": Wouter het reeds 'n skriftelike onderneming aan die Opvoeder-ondersteuningspan gegee dat hy soortgelyke gedrag sal vermy en skoolwerk bybring (verlede en hede).

'n Kwaliteit: Wouter het sy gemeenskapswerk by die skool volgehou al het sommige van sy vorige maats vir hom gelag (hede).

'n Gedagte: Hy wil verantwoordelike besluite neem.

'n Droom: Hy wil kuns neem en skryf (toekoms).

'n Vermoë: Wouter wil maats wees met die leerders met wie hy sy belangstellings kan uitleef (hede en toekoms).

'n Verbintenis: Hy wil nie sy toekoms in die weegskaal plaas nie (hede en toekoms).

'n Gevoel: Wouter is in sy skik met homself, hy het 'n vyf vir lewensoriëntering gekry, hy weet hoe om uit die moeilikheid te bly.

Met hierdie knipseltjies van ons werk wil ek saam met Alice Morgan (1999:3) sê dat die narratiewe idees inspirerende metgeselle is - die optimisme, hoopvolle benadering, samewerking, gelyke verhouding, respektvolle nuuskierigheid en vele meer ... I take delight.

'n Storie

One can only understand the power of the fear to be different, the fear to be only a few steps away from the herd, if one understands the depths of the need not to be separated.

- Erich Fromm

Glenn Roberts (1999:3) sluit by Polkinghorne (1988) aan wanneer hy sê dat ons (mense) se grootste begeerte, selfs groter as om gelukkig te wees is om sin en betekenis in ons lewens te vind en dan veral om sin te maak uit pyn en lyding. Dat dit juis dié soort lyding, wat skynbaar sinloos is, wat mense tot die spreekwoordelike raserny dryf. Nou sal jy moontlik wil weet hoekom ek nou so begin. Hierdie is 'n storie van bangwees en ondergaan, een van handdoek ingooi, opstaan en weer begin en daar is baie afdraaipadjes.

Die tyd is besig om uit te loop, die kalender jaag my. Ek het deur my lewe 'n probleem met tydraamwerke gehad. Dit het by skool begin - die tye wat ek misgeloop het moes ek tussen neus en ore optel want anders sou ek "te oud" wees vir my jaargroep. Altyd die vergelyking. Indien ek nie sou kon "bybly" nie was dit in ieder geval maar tot daarnatoe. Dit was lank voor inklusiewe onderwys 'n naam gekry het. Langs my tafel het ek 'n prentjie opgeplak van 'n persoon, 'n mens sien net die voete en die hande, wat besig is om met 'n stok in gloeiende kole te krap. Die vuur skiet op. Die persoon se vel en die houtvloer lewe. Bokant dit Eric Miyeni se woorde:

We Africans are not in a rush you see, because deep down we know that there is always enough time. As Africans, we understand very well that life is not a 100 meter dash. We know that life is a centuries-long marathon.

In "Aanloop tot 'n storie" het ek vertel van my eerste skooldag, miskien meer as een herinnering wat oor mekaar geskuif en aanmekaar gelas is om 'n geheelprentjie te vorm. Joan Hambidge (1998:93) wys daarop dat herinnerings 'n manier het om onklaar te raak/wees. Ervarings skuif oormekaar of uit fokus, detail vergroot en verdwyn, voor/agtergrond 'n optiese illusie, die ervaring draai ... klein deeltjies kompakteer en word as eenheid herleef. Ek onthou nie veel meer van daardie tyd nie - daar was maar altyd hierdie gate in my kop, soos lugleegtes. Volgens die

sielkundige in Krog (1998:117), is daar drie vorme van "geheueverlies" wanneer ons probeer om herinnering te (re)konstrueer. Vrywillige vergeet wanneer 'n mens bevrees is, aktiewe vergeet wanneer 'n gebeurtenis te traumaties is en wanneer daar intense angs oor die gevolge van byvoorbeeld openbaarmaking van 'n gebeurtenis bestaan. Hiermee wil ek nie beweer dat enige van hierdie verklarings van toepassing is nie maar iets hier en daar tog, ek probeer nog sin maak. Hoe onderskei ons tussen "feit" en "verbeelding"? Dieselfde persoon het gesê:

In my job there are, in a sense, no lies - all of it ties in, reacts to, plays upon the truth
...

In standerd twee het ek met 'n "bang" bygekom, letterlike slag en vrees. Die juffrou het haar blonde hare in 'n Franse rol vasgesteek (ek het natuurlik nie toe geweet dat dit is wat dit genoem word nie) 'n kepie in haar ken en mondhoeke wat op die vloer sleep. Haar lat se naam was Langeraat en haar leuse was 'n hou vir elke fout hetsy werk of misstap. (Om dit te bereken en uit te deel moes 'n aansienlike deel van haar tyd in beslag geneem het.) Die eerste dae het ek soggens en smiddae in die skoolbus skelm gehuil. Die dag toe die Melkraad die film kom wys het, het sy 'n donkerblou rok met 'n wit kraag aangehad. Ek het gebrand om te vertel van koeie en melk en botter en kaas maar my lyf het so vreeslik gebewe. Die juffrou het 'n paar rye agtertoe gesit en vir my 'n boodskap aangestuur dat ek ekstra mooi moet luister. Die saal was (gelukkig) donker, ek wou net wegvlug maar sy sou my kry en doodslaan. Ek het "geweet" dat die iets wat maak dat mens groter word iets meer as melk is. Op dieselfde plek waar daardie "weet" was het iets opgespring en ek het begin oefen om nie gesien te word nie.

Rut en Patricia was saam met my in die klas. Rut was een van oom Boepens en tant Lenie se sestien kinders. Rut so gryserig. Daar was op 'n keer 'n foto van hulle op die Transvaler se voorblad. Dit was op die Voortrekkermonument se trappies geneem, oom Boepens heelbo, dan tant Lenie met die jongste en 'n kind op elke trappie in ouderdomsvolgorde. Bo-aan, in die grootste *font* wat die koerant gehad het: "Ons bou 'n nasie." (Boetie het uitgebars van die lag, Pa het gegrinnik, Ma het hulle stil gekyk terwyl sy die vadoek oor haar skouer slinger.) Rut-hulle het in 'n twee-vertrek plekkie duskant tant Sienie se draai gebly. Oom Boepens was 'n "sakeman" het Pa gesê, Ma het gesê sy plek lyk soos 'n "scrapyard" en dit ontsier

die buurt. Wat is ontsier? Ek het nie gevra nie. My ma het elke dag 'n ekstra pakkie toebroodjies skool toe gestuur wat ek by die kantoor moes afgee en my die dood voor die oë gestel as ek 'n woord sou rep. Ek het agtergekom dat nog kinders pakkies ingee. Ek het soms skelm my kos vir Rut gegee ... sê nou Liewe Jesus sê vir Ma. Patricia het een oggend opgedaag met 'n afgeskroeiende kuif - die kers het omgeval, hulle het net betyds uit die karavaantjie gekom. Patricia en Rut en ek ...

Ons het in 'n stoor gebly wat Ma die "skuur" genoem het - een groot klipvertrek wat met hangkaste afgeskort was waar ek, Ma en sussie geslaap het. Pa voor en boetie en Oupa agter in die klein kamertjie. Voor was twee groen staaldeure wat bedags oopgestaan het - binne en buite aaneen. Dan het Pa ook nog soos klokslag oom Parrot langs die pad opgelaai en huistoe gebring. Oom Parrot was 'n baie groot oom met 'n baie groot baie rooi neus. In ruil vir goeie kos (Ma het die voedingswaarde van elke soort soos 'n lesing met opskepslag saamgegee, haar trots was om te kon sê dat al die kos uit haar tuin kom) en slaapplek het oom Parrot 'n paar opdragte van my ma ontvang. Hy moes oog hou oor my huiswerk en help in die tuin - ligte werkies. Oupa het gevra: "Vir wat praat die man dan nie?" Ma het vertel dat sy gehoor het hy is 'n geleerde man maar dat iets in sy lewe fout geloop het. Pa het gesê: "Hy is maar so". Arme oom Parrot, tussen my ma se vurige sin vir arbeid adel en my/ons onbevatlikheid vir taal het hy aangekondig: "I'm on my way to Marble Hall", sy immer ontwykende bestemming.

My standerd drie juffrou het my lang pouses op haar skoot getel en my leer lees. Net ek en sy. Ek onthou die sagte lap van haar rok, die lagplooitjies om haar oë, haar stem ... dit was soos "magic" daardie ongelooflike gewaarwording dat ek kon lees. Betyds, die volgende jaar het ek op my rug gelê en mense het vir my boeke gestuur, gebring, geleen en gegee. Dit saam met my piepklein transistortjie (die pantjieswinkel op East Lynne) het my wêreld geword - een sonder einde. Ek het op stories gery, ek kon deur en in die ervarings van die karakters in die stories leef, dit wat ek nie gehad het nie, meemaak.

Die volgende jaar was die nuwe onderhoof ook ons klasonderwyser - hy, met sy sagte hart, het moeite gedoen en ek was gretig om in te haal. Hy het vir ons gedigte voorgelees en nie gedink dat ons te jonk is vir Van Wyk Louw, Eybers, Opperman ... nog 'n wêreld het oopgegaan. Ek het baie gou agtergekom dat die "vibes" in my

afwesigheid verander het. Die trein-ghoen (by Bokkie geruil vir een en twintig alies, dit het van my hart afgegaan, ek kon my verkyk aan die kleure) waarmee ek in standerd drie nog sakke vol kon dop, het ek by die huis gelos. Niemand in my klas het nou meer albasters gespeel nie, een van die min speletjies wat ek ook kon saamspeel. Mientjie en Elsa het ... bra's gedra. Behalwe sleg loop/beweeg, anders lyk en sukkel met skoolwerk was daar iets anders ... wat meer anders was en ek meer anders.

Dit was standerd ses en voorlangs in die tunnel het iets geflikker. En toe is Pa in Augustus dood. Kort daarna het die hospitaal gebel - op 'n waglys van oor die tagtig is daar vir my plek ingeruim vir November, die dokter het die dringendste gevalle uitgesoek. Ek is die September van die volgende jaar terug skooltoe, weereens met gips en krukke. Nou moes ons nege periodes op 'n dag trappe op en trappe af klas wissel. Dit wat in die klaskamer gebeur het, het meestal by my verbygegaan. By die huis het dit nie veel beter gegaan nie. Drie middae 'n week moes ons stad toe gaan vir fisioterapie. Die ander het ek omgeslaap. Hierdie keer was die gaping net te groot - ek het handdoek ingegooi. Ek het fisies (met verbete inspanning) nog probeer oorleef maar die swart binne ...

Om my was my maats besig met musiek, klere, akademie, sport, partytjies, verhoudings, toekomsplanne ... Ek het geen idee hoe ek in matriek geland het nie - ek was weer onder 'n baie lang "narkose". My ma se motto deur die jare (vir ons aldie) was dat al sit jy nog tien jaar, sit sal jy bly sit op die skoolbanke tot jy matriek gemaak het. Die prekie het sy gewoonlik afgesluit met: "My tuintjie kom weer mooi aan, kos is volop". Ek het geweet dat sy voet by stuk sou hou. Op die laaste dag van eindeksamen het ons "English composition and letter" geskryf. Ek was alleen in die saal oor, bewus van 'n beweging, Ma'm het 'n koppie tee op my tafel neergesit, omgedraai en uitgeloop. Ek het drie en 'n stukkie jaar in haar klas gesit. Sy was 'n "teacher"! Sy het onderrig, wysheid en opvoeding soos 'n goudbruin koeksister aangebied. Ma'm het haar vollengte "The Merchant of Venice" op vier 33-spoed plate vir my huistoe geleen. Ek het dit oor en oor geluister, Porcha en Shylock se dialoog terwyl ek in die boek volg, in vervoering. Na ek my vraestel ingegee het, het ek uitgestap in die Desember, met die opkyk het daar 'n paar stukkies skooldrag

(jubelend) aan die vlagpaal gewapper. Dit was die jaar wat die Wiskunde-gemiddeld met twaalf pasella persent opgeskuif is, 'n spesiale wonderwerk vir my.

Ek en 'n mede-student het op 'n keer 'n gesprek met 'n ouerpaar gevoer wat 'n skool vir hulle graad 10-seun gesoek het. Hy het aan spina bifida gely. Die hoof van 'n bekende voorstedelike skool het gesê dat hy welkom is, hy moet maar swem! Of sink(?) Wat het hy probeer sê? Moontlik iets van "dis nie ons probleem nie?" Wat probeer ek sê? Dat meeste leerders nie stroomversnellings alleen kan aandurf nie maar 'n roeispaan, reddingsbaadjie, soms 'n kano en nog 'n hand/mens nodig het. Die betrokke ouers het 'n ander skool met 'n meer ondersteunende houding gekry.

Ek wou nie 'n juffrou wees nie maar toe is ek een. My verbeelding het goeie werk gedoen en ek wou, kom wat wil, 'n "goeie" (my betekenis) een wees. Ek hoor nog professor Katpoot (sy besondere hantering van bordkryt) se stem: "Dames en here julle moet met gloed en fantasie skoolhou." Hy het, sy een-man opvoerings van Historiese Opvoedkunde het propvol klasse getrek. Met die spreekwoordelike sterre in my oë het ek opgedaag by die skool waar ek 'n pos gekry het. Dit was 'n seunsskool op die platteland, boswêreld en ruimte en plaas - daar was ook 'n landbou-afdeling. Die hoof het my vir een van die ander personeellede se dogtertjie aangesien - nie dat ek hom kwalik neem nie, ek het 'n pienk rokkie aangehad - kompleet met pofmoutjies, "sweet heart" halsie, 'n kort flêrrompie en lang los hare. Maar die trilling was een van (my konstruksie) onbeholpe konsternasie/verbystering. Dit het my 'n rukkie geneem om agter die kap van die byl te kom - pas die vorige jaar het "dames" vir die eerste keer by die personeel aangesluit. Ek in hierdie omgewing/konteks - het dit gaandeweg vir my duidelik geword - was so goed asof ek sou aanbied om Mark Shuttleworth maan toe te vergesel.

Hierdie was die wêreld van die manne waar die visie en missie was om manne te maak van die leerders wat dit waag om onder die boog by die voorhek in te loop. Militêre dissipline en "zero toleransie". 'n Paar van my "manlike kollegas" het hulle hulp kom aanbied met wat hulle verwag het, die ernstige dissipline probleme sou wees wat ek gaan ondervind. Ek het 'n ander missie gehad en my gang gegaan.

Ek moes Afrikaans aanbied vir standerd ses tot nege, praktiese kursus, dit was ook die eerste jaar wat die praktiese kursus ingestel is. Daar was nie handboeke nie en

ons het materiaal geskep, improviseer en saamgestel. Voor my het baie seuns gesit wat hier geland het omdat hulle dit nie in akademiese skole en die akademiese klas "gemaak" het nie, die wat koshuis toe gestuur is omdat huislike omstandighede moeilik was en die wat moes "disipline leer en mans word". Die meeste van hulle het ervarings van mislukking gehad. Dit was nie 'n stil klas nie, ons het baie gepraat. Op 'n dag het die adjunkhoof sy kop deur die venster (van die oopklapsoort) gestee om ons stil te maak, my gesien en sy kop so vinnig terug getrek dat dit hard teen die ruit bo gestamp het.

Ek wou graag hê dat hulle (die leerders) self glo dat hulle in staat is om die werk onder die knie te kry. Vrydae was ons lekkerleesdag - hulle het dit geniet en ek was in my element. Ons het in die klas voorberei vir die eksamen en ek was gelukkig met wat ons saam vermag het. Ons het na die tyd die vraestelle en punte deurgegaan. Die vakhoof het my ingeroep oor die puntestate. Sonder enige gesprek het hy verklaar dat: "die dom spul" nie sulke punte kan kry nie en die gemiddeld met tien persent afgebring. Ek moes dit loop regmaak. Dit nadat ek klaar hulle punte gegee het. Ek het die volgende oggend vier-en-twintig-uur-kennis gegee - ek kon die leerders nie in die oë kyk nie. Dit het soos verraad gevoel.

Ek moes 'n ander werkplek vind en het by *Volkswelsyn* (wat ironies genoeg nie veel met "welsyn" of die "volk" te make gehad het nie) geland. Vir die grootste deel van my lewe het ek, my liggaam en ek (identiteit) as afsonderlike "entiteite" beleef waar my identiteit hoofsaaklik deur fisiese toestand en -voorkoms en "intellektuele kapasiteit" bepaal/omlyn is. Dit voer my terug na 'n insident in die middel sewentigs. Ons, die ondergeskiktes (per definisie so genoem in die Staatsdienswet) het agtermekaar in 'n groot kantoor gesit, voor by die deur was 'n glashok waar die toesighouer gesit het. Elkeen het 'n tafel met duiwehokkies en 'n stoel gehad en 'n seksienommer vir amptelike goeie orde, name is nie gebruik nie. Ek was diep onder die indruk van range, stand en status in die vreemde hiërargie. 'n Groot rooi baksteengebou met die gebruikelike vlag. Die storie het geloop dat die gebou vroeër as militêre hospitaal gebruik is. Binne was dit 'n vaal plek, vandag se kinders sou dit "gross" genoem het. Net een ingang, die nooddeure se sleutels onopspoorbaar. Breë linoleumgange, vroegoggend die reuk van vuil vloerlappe wat nat bly.

Die eerste keer toe ek lees van die Panopticon-model het dit my teruggeneem na hierdie periode in my lewe. Volgens White en Epston (1990:68) is dié argitektoniese model in die agtiende eeu deur Jeremy Bentham ontwikkel. Dit is "ideaal" vir die organisasie van persone in ruimte sodat hulle gedweë en gedienslike objekte van hierdie ekonomiese magstruktuur word. Hiervolgens was 'n persoon nie net onder konstante toesig/evaluering nie maar ook effektief isoleer in sy/haar ervaring van die proses van afsondering. Die "ever present gaze" het 'n volbloed stamboek konyn in my binneste geword. Selfbeoordeling geskied in terme van die (vermoede) verwagtings van verpligting/norme/gedrag. White en Epston (1990:71):

He who is subjected to the field of visibility, and who knows it, assumes responsibility for the constraints of power, he makes them play spontaneously upon themselves, he inscribe himself in the power relation in which he simultaneously plays both roles; he becomes the principle of his own subjugation.

Ek het my een jaar proefperiode uitgewerk en sou oorweeg word vir 'n permanente aanstelling - of liever dit was die gewone prosedure. Ek het bewus geword van 'n gefladder in die hoenderhok en het intuïtief geweet dat dit oor my gaan. Later roep die baas - tweede in bevel van onder af. Hy trek sy baadjie aan, my maag trek by voorbaat op 'n knop en my bene bewe. Ons stap gang af en hy klop sag, eerbiedig aan die deur waarop "Ondersekretaris" staan. Die man agter die tafel het effens orent gekom, ek het hom nog net die dag toe ek hier begin werk het gesien. Ons sit en ek druk my knieë teen mekaar sodat my been nie so spring nie. Hy skuif aan die papiere en die baas kug. Die man sê dat dit vir hom moeilik is nie maar hy moet ... ek voel die noual bekende sensasie, dat ek uit my lyf vlieg en op die toneeltjie afkyk. Daar is 'n probleem, die Staatsdiensregulasies (hy kwoteer al die korrekte nommers in die korrekte volgorde) bepaal ... ek hoor hom iets aanhaal, dit gaan oor lengte en gewig, ek onthou hoe noukeurig die distriksgeneesheer my opgemeet en geweeg het om die vorm te kon voltooi en hoe ek moes teruggaan sodat dit gekontroleer en bevestig kon word, niksvermoedend. (Lyfoorplantings was toe nog net op rotte gedoen). Hy lees ook die tweede deel van die regulasie wat vereis dat 'n mens moet tande hê maar hy sien dis nie my probleem nie. Op hierdie punt was die werkgewer/opsteller baie toegeefliker, 'n mens kon na enige provinsiale tandheelkundige eenheid gaan om tande te kry. Hy verduidelik dat dit hier gaan oor die "beeld" van die staatsdiens. Hy vertel, nou meer gemoedelik, van 'n tyd toe hulle selfs 'n

voorgeskrewe drag gehad het, die mans want toe het dames nog net in die tikpoel en ponskamer gewerk.

Sy aandag is terug by my en hy sê dat my werk goed is - wat sou dit wees? 'n troosprys? apologie? kompliment? Hoe sou ek weet? Terwyl ek dit skryf kom die koggelstem na my toe terug - dit klink te absurd om waar te wees. Daar is op- en afmetings vir verstaan, lyk en wees. Dit was die era van die *rede/rasionaliteit/logika/reg/verkeerd*. Wonder wat Sokrates sou gesê het!

Ek het van tyd tot tyd om verskeie skoolposte aansoek gedoen - sonder sukses. Heelwat later het ek weer aansoek gedoen by 'n skool vir swaksierende en blinde leerders en is ingeroep vir 'n onderhoud. Ons was drie kandidate - 'n jong man wat klaar was met militêre diensplig, 'n vrou wat verklaar het dat sy verveeld is by die huis en ek. My afspraak was laaste in die ry. Met die inloop het die hoof my meegedeel dat hulle klaar besluit het om die pos vir die jong man te gee want soos ek kan begryp moet hy "die broodwinner van sy gesin word in die toekoms". Teen daardie tyd het ek myself al goed afgerig - met my beste glimlag het ek hom verseker dat ek volkome verstaan. (Wie, sou hy dink, win my brood?)

Onverwags is ek 'n pos by Tiqwaskool aangebied. Na 'n paar slapelose nagte en baie somme het ek die sprong gewaag. Tiqwa beteken hoop en verwagting. Dit was 'n klein privaatskooltjie waar al die leerders volgens formele, amptelike toetsing "onopvoedbaar" verklaar en na opleidingsentrums verwys is. Die skooltjie het op ouer-inisiatief ontstaan omdat hulle nie die department se uitweg kon aanvaar nie. Gevolglik het Tiqwa vir geen subsidie kwalifiseer nie en is deur die Transvaalse Onderwysdepartement as ongewens beskou. Eindelose briefwisseling om sluiting af te weer het plaasgevind. Vir die eerste keer was ek 'n "insider" saam die leerders, die "abled bodies" was die buitestaanders. Dit was vir my 'n gelukkige eiland.

Ouers, leerders, hulle broers en susters en ons, die opvoeders se saamwees was gekenmerk deur innige meelewing. Die volwassenes het 'n gemeenskaplike passie gedeel dat leer vir almal is, dat die resultaat merendeels nie voorspelbaar is nie en nie in fases, mylpale en ouderdom vasgevang kan word nie. Reaksies van kollegas buite en die gemeenskap was dikwels dubbelsinnig - enersyds 'n sprankie bewondering vir dit wat ons probeer doen het en andersyds sterk afkeuring vir dit

wat as opstand teen gesag, kundigheid, owerheid beskou is. Monika het soos alle oggende in die saal ingekom en ek het soos gewoonlik gesê: "Môre Monika hoe gaan dit vanmôre met jou?" sonder om 'n antwoord te verwag. Monika het nie gepraat op die manier wat ons praat noem nie. Haar lyf stokstyf gespan, het sy in die lug opgespring en my naam uitgegil. Sunelle se pen het uit haar hand geval. Nadat Monika uit is het Sunelle gesê dat dit die eerste keer is dat Monika iemand se naam sê. Wat het sy nie alles geweet op die plek waar ons nie kan hoor of sien nie? Hoe kan ek op daardie plek kom? Ons wat wil hê dat sy na ons toe moet kom, op die wyses van wees wat ons verstaan?

Ek wil nou eers vertel van Kerri Thorne (1997:27-30) wie se storie my baie hoop gegee het: "Outside the mainstream". Kerri het tydens kinder- en adolessentetyd, nes ek, korter en langer tye in die hospitaal of tuis deurgebring as gevolg van behandeling en rehabilitasie na sjirurgie wat beweging onmoontlik gemaak het. In sulke tye verloor mens beheer oor jou lewe, persoonlike ruimte, liggaam en selfs jou identiteit. Om 'n pasiënt te wees was 'n angswekkende en vreesaanjaende ervaring, 'n proses wat isoleer en vervreem. Ek was tot dusver huiwerig en sku om hierdie woorde te sê/skryf, die seer daarvan verby woorde. Dit mag ook weer aanleiding gee tot tiperings soos melodramaties, ooremosioneel, irrasioneel, sentimenteel, oordrywing ... en daarop het ek nie 'n antwoord nie. Hoe kan een mens 'n ander mens se ervaring beoordeel? Êrens binne het ek net nog meer uitgesonder gevoel. Nou is daar nie net meer 'n situasie om te hanteer nie maar 'n mens se reaksie daarop word as ontoepaslik en ongegrond beskou - die gaping word dan al hoe groter en kring uit na die ander vlakke en kontekste van 'n mens se lewe.

Hippokrates en twee slange

op 'n smal ysterraam, oopgespalk

gewigte aan kop en voete

'n eksperiment

in die naam van genesing

Kinders registreer nie pyn nie

sê die witwyse god

die laaste skans van lap afgestroop

'n swart wond gaap en klop

in hiendie glimgrys hel

Blootstelling aan voortdurende ondersoek, indringende prosedures, bespreking asof mens nie teenwoordig is nie, behandeling, tentoonstelling vir navorsing en opleiding is objektivering *par excellence* - "thingification" volgens White en Epston (1990:30). 'n Mens het geen sê en aandeel aan hierdie proses nie.

Vanuit hierdie raamwerk van objektivering, etikette en behandeling kom ook 'n subtiele aanslag wat verband hou met "gender". In hierdie omgewing word vroue met "gestremdhede" a-seksueel veral wanneer reprodktiewe kwessies ter sprake is. Geslagsgebaseerde aannames en stereotipes hou dikwels verband met kapasiteit, in hierdie geval om te versorg, moederskap en seksualiteit, by vroue met "gestremdhede" skynbaar twyfelagtig.

Om met gestremdheid saam te leef het my sensitiwiteit vir dit wat in die samelewing kan staan/nie staan nie, opgeskerp. (Ek gebruik nie hier aanhalingstekens nie, nie om myself te etiketteer nie maar omdat ek gemaklik daarmee is om dit in my konteks te gebruik en dan net ten opsigte van myself. Wanneer ek soggens die afklinslag van die bed af beplan en die bewegings bewustelik, doelgerig, sekuur in volgorde uitvoer - maagspiere styftrek, draai, regop sit, gelyk skuif, op my hande druk, versigtig afskuif tot my voete die vloer raak, regop, vashou om balans te kry en dan die eerste tree - dan weet ek gestrem is oukei, dit pas).

Ek wou sê dat die "skale" waarvolgens my lewe beoordeel en evalueer is, in die verlede dikwels vir my ongemaklik was en my keuses ingeperk het. Dit is 'n dominante opvatting in die Westerse samelewing dat wat, hoe en wanneer alleenlik volgens sosiale/organisatoriese/institusionele voorskrifte kan geskied - andersins is dit nie haalbaar nie. Ek en ek alleen kan bepaal hoe om 'n saak te benader, take/studie byvoorbeeld, sodat ek dit kan behartig en deursien. Ek is my eie verwysingspunt en weerstaan vergelyking deur myself daaraan te herinner dat die reis/proses/gang belangriker is as die bestemming. Sukses is dit wat ek as sodanig ag/reken, vele dimensies daarvan wat nie verband hou met prestasie in die tradisionele/sosiale sin van die woord nie, byvoorbeeld, om my energie en tyd te bestee aan dit wat vir my sin maak en genotvol is. Dit is deesdae meeste van die tyd gegrond op passie/hartsbesluite. Dit het 'n ganse skuif in my konsep van selfwaarde teweeg gebring en my laat verstaan wat dit beteken (my konstruksie natuurlik) om die "expert" in mens se eie realiteit te wees. Ek dink dit sal my help om ook hierdie

ruimte aan persone te bied saam met wie ek onderneem om te werk. Die wyses waarop ek doelwitte aanpak word deur fisiese en psigiese gemaklikheid bepaal. "Genoeg" tyd het 'n kritiese faktor geword. So-ook fisiese omgewing. "Multi-tasking" byvoorbeeld is nie vir my nie. Waardes is dit wat ek van belang ag en nastreef. Om buite te wees is deesdae goed ... en buite is so relatief!

Ek wil graag teruggaan na daardie middag in Stellenbosch. Ek het pas met my nuwe studieprogram (opleiding as Opvoedkundige Sielkundige) begin en was tegelykertyd opgewonde maar met tye onuitstaanbaar angstig - sê nou ek kan nie "cope" nie. Ek het ses maande tevore ophou werk na drie en twintig jaar. Dit was 'n oë-toeknyp-en-spring-aksie, weereens sonder sekerhede, maar ook 'n droom wat moontlik kon realiseer. Ons het die akademiese program begin met inklusiewe onderwys. Ek skryf in my dagboek - my Engels was/is steeds so hopeloos dat ek toe dink dat dit moontlik kan help as ek in my dagboek Engels skryf - ek het dit nie volgehou nie:

The videos (special needs) took me back over forty years and I got very sad when I remembered my first schoolday.

Ek het baie aan Lize gedink en was deeglik bewus daarvan dat die werk saam met haar my in so 'n mate kan raak dat ek my ewewig kan verloor en dat ek boonop die akademiese eise sal moet hanteer. Nietemin het ek vrywillig daarby betrokke geraak. Ons eerste fase sou dan die assessering wees. Ek het heelwat vertwyfeling daaroor gehad - wat sou ons daaruit kon wys word en in watter mate sou dit haar moontlikhede/keuses oop/toemaak? Is dit hoegenaamd moontlik om te bepaal hoe die resultate 'n aanduiding is van wat sy weet/dink/voel/bewus is, ensovoorts? Die ondersteuningspan het in die eerste maand 'n paar keer byeengekom om die program te beplan. Ons het 'n assesseringsbattery saamgestel wat gebruik is om moontlike teenstrydighede en ooreenkomste te kon aandui en te kontroleer - om 'n basislyn te bepaal. Curt Dudley-Marling (1996:33) praat in "On becoming" van:

... research based on the mythical "average" child, and I began to doubt the concept of learning disabilities itself.

Ons sou egter heel eerste 'n gesprek met die ouers hê en 'n historiesiteitsvraelys met hulle deurgaan. Ek het so huiwerig gevoel, is dit nie te "intrusive" nie - ons is immers studente en dit gaan oor hulle kind en 'n baie sensitiewe aangeleentheid. Hoe weet ons hoe moeilik dit vir hulle mag wees om daaroor te praat? hoe hulle voel daaroor?

hoe dit hulle lewens tot hier en nou beïnvloed het? die onderstrome as gevolg hiervan? hoe het dit verhoudings geraak? Ek en Minette het hulle besoek. Matilda en Peter het vooraf die vraelys (wat ons gefaks het) ingevul. Daar het 'n gemaklikheid geheers. Hulle het haar as liefdevol, vrolik, met goeie selfvertroue, hardkoppig, maklik afleibaar, gehoorsaam, aandagsoekkerig, kan leiding neem - veral wanneer sy en Merise saamspeel - spontaan by die huis, hulpvaardig, simpatiek, eerlik en met 'n sin vir humor, beskryf.

Ons het ook 'n byeenkoms met haar onderwyseres by die kleuterskool gehad, vir bekendstelling en om haar gerus te stel dat ons in 'n hulpverlenings-hoedanigheid betrokke gaan wees. Ons kom ooreen om in te skakel by haar program om sodoende die mins moontlike ontwrigting van die gewone roetine te veroorsaak. Ek was ongemaklik bewus daarvan dat ons indring op iemand anders se terrein. Ek het dikwels so gevoel, dat ek in ander mense se pad is. Lize se ma het ons vir ete genooi en in ontstuiimige weer is ons een aand daarheen. Dit was ek, Minette en die dosente. Ons wou Lize se ondersteuningsprogram met hulle bespreek. Ek word rooi (van skaamte) wanneer ek daaraan dink - ek het dit wat ek as sosiale- en emosionele "doelwitte" gereken het in diagram-formaat opgestel en vir hulle saamgeneem. Dit, terwyl ek geweet het dit werk nie so nie.

Daar is net so baie gedagtes en gevoelens wat oormekaar tuimel wanneer ek aan daardie tyd dink. Toe was dit tyd vir die eerste dag van observasie, by die Speelkasteel Kleuterskool. Lize was besig om te verf toe ons inkom - die witkopmeisiekind - ek het daardie dag al vir haar geval - hoe dan anders. Sy't 'n bruin plastiekvoorskootjie aangehad, hulle het lugbalonne op papier afgetrek wat toe ingekleur word met verf. Ek het later veelkleurige balonne as agtergrond gebruik vir die papier waarop haar stories getik is. My notas het noukeurige detail van haar handbewegings (regs en links), kleurgebruik, aandagspan, greep en eindelijk hoe sy haar hande gewas het, ingesluit. Ek het woorde soos "pragtig", "ferm" gebruik, en die trant was "sy's oukei".

By die oorlees van my notas het dit my laat besef hoe gretig en angstig ek was dat ander mense ook sal weet en dink sy's oukei. Sy het ook 'n legkaart gaan haal en dit vinnig gebou. Dis amper asof ek "bewysstukke" vir 'n hofsitting versamel het met myself in die rol van haar advokaat. In my agterkop was die "klagstaat", of liever die

wette (konstruksies) van die samelewing - slim, mooi en oulik - die groot stories. Nog later by die klimraam het sy drie keer opgeklim en afgespring en seker gemaak dat ek en Minette vir haar kyk. Teen daardie tyd was daar reeds baie kinders op die klimraam, Lize het teruggehardloop klas toe en weer die legkaart gaan haal, eenkant op die gras gaan sit en dit weer gebou. Haar sussie het oorkant haar kom sit en dit geneem, sy het haar laat begaan.

Sy het meegedoen aan aktiwiteite maar dit wou voorkom asof sy min/geen kontak met die kinders het nie - sy was tussen hulle maar op haar eie. Ek hoor die stemme wat opgaan en sê dat dit 'n fase in die sosialiseringproses is en moontlik toe te skryf aan haar unieke aard - geldig. Sy het in die pophuis gaan speel en dit het al haar juffrou se oorreding gekos om haar weer by die groep te kry. Maryna (juffrou) het opgemerk dat Lize baie gou belangstelling verloor en sy nie weet hoe sy in 'n hoofstroomklas met 'n meer formele program sal (kan) aanpas nie. Wanneer ons met haar gepraat het, het sy gefluister, indien 'n mens lank genoeg aanhou.

Is die opdragte te moeilik? Is sy moedeloos? Selfvertroue? Motivering? Hoe gaan ek vasstel of weet wat sy dink en voel? Wat is die verwagtings daarbuite? Hoe gaan sy cope en wat kan ons doen om haar te help cope? Wat daarvan is my eie issues - resonansie van my gevoelens ...

Die eenkantwees van daardie dag het my bygebly. Dit het 'n ou-ou pyn van op-die-rand-staan-en-(in)kyk, teruggebring. Ook in die hoek vanwaar ek gekyk het was ek alleen. Ek kon/wou nie terugval op die sekerhede/argumente/bewyse van navorsing/veralgemeende gevolgtrekkings - dit wat in die samelewing staan - om vir Lize en myself te pleit nie. Boonop was ek - wat graag een van "ons" (waar grense nie meer belangrik is nie) wou wees - besig om een van "hulle" te word. Clandinin en Connelly (2000:121) verwys na die persoonlike aard van die belangstelling in narratiewe ondersoek as volg:

Narrative inquiries are always strongly autobiographical. Our research interests come out of our own narratives of experience and shape our narrative inquiry plotlines.

Op 'n aand skakel ek Matilda. Sy sê dat sy na konsultasie met ander ouers besluit het om Lize en Merise na verskillende skole te stuur. Sy wil nie hê Merise moet later vir Lize verantwoordelik voel nie en wanneer hulle in dieselfde jaargroep land kan dit moontlik weer vir Lize 'n negatiewe belewenis wees. Die skool wat sy beoog om Lize heen te stuur vereis 'n IK-meting maar sê Matilda: "Ek weier dat enige IK-toets met

stophorlosies en dinge op Lize toegepas word." As alternatief het sy met Lize se terapeut by Cheré Botha gereël om 'n ontwikkelingsevaluasie te doen en dit aan die skool te voorsien. Ek vra of dit moontlik is dat ek en Minette dit mag bywoon waarop sy antwoord dat sy Lize net nie van ons teenwoordigheid bewus mag wees nie want dan sal sy nie "perform" nie. Ek onderneem om ook die terapeut se toestemming sal vra en agter eenrigtingglas sal bly. Ek skryf verder in my notas op daardie dag:

Ek was verbaas om te hoor dat dit skynbaar nog die gebruik is om kinders van skoolgaande ouderdom te evalueer, veral van "IK-toetse" te praat en verder die oorweging vir toelating voorbehou en daarop grond - dit was/is buitendien onwettig.

Ons woon die evaluering by - dis 'n lang dag vir Lize en ons is almal bly toe dit verby is. Theresa (terapeut) verduidelik dat Lize baie skaam is en saam met 'n vreemdeling net nie sal kan toon waartoe sy in staat is nie. Matilda sê ook aan hulle dat sy die skoolhoof ingelig het dat sy nie bereid is om enige IK-toetse toe te laat nie. Ek merk op dat sy gespanne voorkom. Theresa wonder hardop wat die skool wil maak met 'n IK-meting - vereis hulle dit vir elke graad eentjie? Onwaarskynlik. Buitendien is skool nog ses maande ver wat 'n groot verskil kan maak. Sy bied aan om saam te gaan wanneer Matilda die mense by die skool gaan sien. Theresa vergelyk inklusiewe onderwys met 'n reis tussen punt a en punt b en daar is baie roetes. Matilda sê hulle wil weet waar Lize haarself bevind ten opsigte van verskeie aspekte maar sy wat Matilda is wil weet of hulle haar wil hê of nie. Beide terapeute spreek hulle kommer uit dat die evaluering as 'n vereiste gestel is.

Dit het my laat wonder wat die stories is wat Matilda en Peter tot dusver oor Downsindroom en die betrokkenheid van "professioneles" gehoor het. Liz Wickins vertel dat hulle dokter Barry (Jonathan se pa) trompop in die gang vertel het dat Jonathan Downsindroom het en dat dit gewens is om hom in 'n inrigting te plaas aangesien hierdie kinders probleme tuis kan veroorsaak. Dit het Barry baie lank geneem om sin vir homself te kon maak uit hierdie ervaring. Wickins (2003:38) vervolg:

What a shame that he (doctor) had no true understanding of the enormity of the situation. Many people consider a doctor's opinion sacrosanct, and he is therefore placed in a uniquely powerful position, in that he is able to positively or negatively influence them.

Vir my is dit die stem wat verteenwoordigend is van dit wat ek "standaardisering van die samelewing" wil noem. Dis die stem wat by uitnemendheid vertel "what goes and what not." Dis die storie agter klassifikasie en kategorisering. Dis "fout-gedrewe". Roberts en Holmes (1999:8) stel dit dat klassifikasie 'n poging is om realiteit te karteer, om op 'n heroïese wyse, objekte, toestande, konsepte te omskryf en te benoem soos dit is. Om konsepte te begrens, dis 'n manier van kyk na die wêreld, dit: "... define ourselves, our future and our past, no other intellectual act is of equal importance". Sjoel!

Sullivan (1989:79) wys daarop dat psigoterapeute almal (ouer as twintig ten minste) - maatskaplike werkers, sielkundiges en psigiaters - aanvanklik opgelei is volgens die mediese model: om te diagnoseer, 'n behandelingsprogram op te stel en dit te implementeer. Daarvolgens eggo baie literatuur die akademiese opleiding van skrywers en navorsers. Volgens Sullivan (1989:14) is ons wêreld in opposisies verdeel, gegrond op wat sy "masculine consciousness" noem. Wanneer ek in "opposisies" dink wat my geraak het en mettertyd na die oppervlakte kom dink ek veral aan geslag, kop/hart, kultuur/natuur, rasionaliteit/sensitiwiteit, outoriteit/ ondergeskiktheid en "normaliteit/abnormaliteit". As pole of teenoorgesteldes impliseer (?) dit dikwels ook 'n waardeverhouding waar een kant van die skaal meerderwaardig/belangriker/meer gewens/aanvaarbaar of in aanvraag is as die ander kant. Ek sou verkies om in kontinuumtrant sonder uiterstes te dink - aan myself en die wêreld om my. Roberts en Holmes (1999:9) sê dat ware stories geanker is in die donker, misterieuse dieptes van realiteit self, en dekades van interpretasie en herinterpretasie kan oorleef:

They stand as narrative icons, a revelation but seldom an explanation, offering instead an opportunity for connection, to touch and be touched, but by what and who? There is something disorientating and exciting when a post-modern author, within his story, exposes his reader to an awareness of himself writing it.

Gaandeweg so tussen die assessering deur het ons - ek en Lize mekaar beter leer ken. Dit was meestal 'n skoot in die donker om 'n plekkie te kry om te sit by die kleuterskool. Ons het gewoonlik heel eerste die biblioteke probeer - 'n klein vertrekke met rakke rondom, andersins die personeelkamer of die maatskaplike werker se kantoor, waar ookal nie deur iemand anders gebruik is nie. Ek het dikwels

'n trek agter my aangesleep - assesserings-apparaat, speelgoed, skryfgoed, 'n eetdingetjie vir Lize en wie weet wat nog alles.

Ek het eers uitgepak en Lize dan by haar klas gaan haal. Dit was 'n lekkerte om vir 'n rukkie die kinders, veral Lize dop te hou. Die klas was sonnig met baie kleur en aktiwiteit, 'n vrolike geroesemoes. Baie kere was hulle besig om te eet - een van Lize se groot vreugdes. Spaghetti is haar gunsteling. Hier waar ek sit en teruglees en -dink onthou ek gewoontetjies wat so Lize-eie is, die vinnig opkyk en wegkyk, werk met haar tong wanneer sy konsentreer, vooruit hardloop en weer terugkom, my hand neem wanneer sy na die tyd moet teruggaan klastoe.

Op een van die assesseringsdae skryf ek die volgende: "Dit was vandag moeilik om Lize se aandag te kry en te hou. Om haar leiding te vra werk goed - sy hou baie van die juffrou-rol. Sy gebruik woorde soos domkop, appelkop en donkie om ons pogings te beskryf. Dreigemente dat ons "geslaat" sal word duik ook op. Sy raak doenig met haar klere, waarskynlik 'n teken dat sy genoeg gehad het."

Ek wonder wat sy eintlik deur haar optrede vir ons wou sê. Waar kom die domkop vandaan en watter betekenis heg sy daaraan? Of wil sy vir ons sê ons ken haar nie en sy besluit hoever sy ons sal toelaat. Ons het immers haar lewe ongevraagd binnegedring.

Op 'n volgende keer: "Ons loop die nasorg-juffrou in die gang raak. Ek sê vir Lize dat ons mekaar nie ken nie en dat sy ons aan mekaar moet voorstel. Ek verduidelik dat sy vir my moet sê wie die juffrou is en vir haar wie ek is - Lize snap en doen dit sonder skroom!"

Sy is vol verrassings - sal die mense by die skool kyk daarvoor of byvoorbaat besluit wat sy kan/kan nie/of haar vergelyk om 'n punt te maak.

En dan is dit die groot byeenkoms by die skool waarop haar toelating bespreek sou word. Rona woon dit by en gee vir my die terugvoering. Die skoolhoof, onderhoof, Matilda en haar toekomstige onderwyseres was daar om saam te gesels. Rona stel hulle reaksie. Hulle wou onder andere weet hoe gaan Lize in 'n klas van veertig die mas opkom, wat is haar vlak van selfstandigheid, mate waarin sy toiletgewoontes onder die knie het, hoe sy haarself sosiaal handhaaf en meeleeft en inligting oor haar fisiese ontwikkeling. Die skoolhoof het die versekering gegee dat sy toegelaat is maar met die voorbehoud dat, indien sy nie vorder nie, die skool nie verantwoordelik

gehou sal word nie. (Ek veronderstel dat elkeen van die bloedjies wat deur die jare daar skoolgegaan het sonder uitsondering volgens verwagting gevorder het - ekskuus). Rona het ons rol as 'n ondersteuningsnetwerk uitgespel, nie voorskriftelik nie. Dit is beklemtoon dat almal saam 'n span vorm en dat ons koppe bymekaar sal sit om probleme die hoof te bied. Hulle het weereens gevra dat toetsresultate aan die skool voorsien word waarop Rona aangedui het dat die ouers daarvoor besluit. Maar dit was haar volgende (diplomatiese) opmerking wat my maag laat draai het:

Hulle houding is nog baie tradisioneel maar hulle is gewillig - ons sal dit net baie diplomaties moet hanteer.

Op grond waarvan gaan hulle haar, Lize, in/uitsluit? Ek het nie die vaagste idee gehad nie, veral nie wanneer hulle aandring op evaluering nie. Op 'n volgende keer neem ek 'n stuk vilene saam. Ek vertel Lize wat ek in gedagte het - dat sy op die vilene lê en dat ek haar buitelyne aftrek. Sy is dadelik gretig en so gesê so gedaan. Daarna kan sy haarself inkleur. Lize stel voor dat sy eers haar gesig en ore inteken - dit verras my. Sy verkies rooi hare omdat haar ma rooi hare het. Sy het 'n trui met gekleurde blokke aangehad en kyk kort-kort af om dit so in te kleur. Sy noem die tekening haar Lize.

Toe ons terapie bespreek het, het Rona stories voorgestel. Ek was onbekend en oningelig en onbewus van die waarde en vreugde wat dit vir my sou meebring en hopelik ook vir Lize. Kedar Dwivedi (1997:xiii) vertel met gloed en fantasie van sy grootwordjare in Indië waar stories/vertellings 'n integrale deel van die kultuur en die oordrag van leer en doen is - familiestories, skoolstories, kontreistories. Hy noem dat storievertelling kuns en kreatiwiteit is en sterk steun op die verteller se verbeelding. Ruchira Leisten (1997:198) wat die hoofstuk: *Stories for children with disabilities* geskryf het, wys daarop dat:

The birth of a child with a possibility (ek het per abuis[?] eers 'possibility' getik) disability presents to parents and carers many challenges of adaptation, acceptance, management, accommodation and fulfillment. The emotional needs of all concerned can be most fully satisfied if these challenges, can be met positively and the life of the child with a disability be made as rich as possible.

Leisten (1997:199) vervolg deur te wys op die bewuswording van andersheid en die emosies wat dit meebring. Deur sensitief te wees vir die (verstaanbare) emosionele behoeftes wat daaruit voortspruit kan persone wat hierdie kinders se leefwêreld

deel, probeer kompenseer. Ek dink aan gevoelens van magteloosheid, hulpeloosheid, frustrasie, woede, opstand, weerloosheid, wantroue Die ou mite dat 'n mens nie iets mis wat jy nooit gehad het nie klink vir my maar bra dun. Dat kinders vir korter en langer tye onbewus daarvan bly, koop ek eweneens ook nie. Om die reële impak (hoe dit ookal tot uiting kom) te ignoreer en ligtelik te beheën mag moontlik katastrofies vir die kind/persoon wees in die sin dat mens begin twyfel aan dit wat is (dit wat mens voel en weet) en of dit wel so is. Belewensisse van alleenheid, isolasie en verwerping is, volgens Ruchira Leisten (1997:199) kritiese momente. Verhoudings met nabymense en versorgers neem dikwels 'n intense kwaliteit aan en dis in hierdie verhoudings van aanvaarding, warmte en empatie, waar selfwaarde en vertroue ontspring. Stories is die spreekwoordelike voertuig wat die verhouding dra en die boodskappe vervoer.

Kinders met "gestremdhede" het strategieë nodig om innerlike kwessies en emosies sowel as sosiale reaksies en ongemaklikhede te kan hanteer. Fabels, feëverhale en dierestories, volgens Leisten (1997:200), bied onbeperkte moontlikhede. Indien die "gestremdheid" geassosieer word met 'n donker hoofkarakter kan die triomfantlike boodskap van 'n feëverhaal hoop by die kind ontketen. Bornstein (1988:107-8) wys daarop dat die taal en verbeeldingskrag van feëverhale 'n dromerige atmosfeer skep en boodskappe deur simboliek en metafore tuisgebring word (1988:112):

Symbolism is the language of the unconscious mind, imagery is more emotionally evocative than language-based thought ... because the stories are entertaining, the messages embedded in characters and plot are accepted by the listener without resistance.

Nancy Davis (1988:vi) skryf uit Maryland dat enige iemand kan baat by stories op verskeie maniere, die toepassings te veel om op te noem. Haar opmerking: "Don't be surprised if the stories open in you a new creativity and a new personal power" was vir my 'n groot aansporing. Stories herinner ons daaraan dat die mens se gees kan uitstyg bo struikelblokke. Fantasie, fiksie en ware verhale bied ons ruimte om te identifiseer, moed te skep en heel te word. Aardsbiskop Desmond Tutu (2002:agterblad) vertel dat hy as jong seun maande in die hospitaal met TB deurgebring het. 'n Priester wat daar rondtes gedoen het, het vir hom boeke aangedra. Hy sê dat die stories hom lewe en hoop gegee het, die wil om beter te

word, dat dit hom gered het. Die lekkertes van stories hou nie op nie - dit neem ons dwarsoor kontinente en planete tot op die maan.

Na hierdie lang ode moet ons 'n slag kyk na die stories wat ek en Lize gebruik het. Die eerste storietjie, geskryf deur Marcella Marcey, het ek vertaal en verwerk uit Nancy Davis (1996:283-284) se *Once upon a time ... Therapeutic Stories that Teach and Heal*. Dit het my aanvanklik (onverklaarbaar) geboei, later het ek geweet dit is omdat ek dit nodig gehad het. Davis (1988:vi) wys daarop dat die onderbewussyn selekteer wat nodig is - daarom is dit ook belangrik om nie die stories te verduidelik nie.

Do not interpret the stories as they are designed to talk to the unconscious which interprets the stories according to the needs of the listener. Interpreting moves the story into the conscious mind and diminishes the power.

Die doel van hierdie storie, volgens Davis (1996:281) is om uitdrukking van behoeftes en begeertes en selfhandhawing te bevorder en om vrese/angs oor die konsekwensies daarvan te verminder. Die simbole wat gebruik word: die stroompie is die persoon, die bewer verteenwoordig die wysheid van die onderbewuste, die dam/meer is die wens om te groei op 'n gesonde manier, om water te hou is verskeie aspekte van groei en die vallei is die diversiteit van gevoelens en ervarings wat deur selfhandhawing teweeg gebring word.

Die stroompie wat groei

Eendag was daar 'n Klein stroompie wat baie stil deur 'n baie mooi vallei gevloei het. Dit was 'n stil stroompie - daar was nie eintlik klippe waaroor dit kon spat nie en vloei net baie stil tussen die grasoongroeiende wallejies deur. So nou en dan het 'n bokkie en 'n paar hasies by die water kom water drink maar daar het nie baie diere in die vallei gewoon nie.

Op 'n dag het 'n bewer daar kom water drink - bewers verstaan die taal wat stroompies en riviere praat en die bewer het met die Klein stroompie begin praat. Stroompie het baie van die vriendelike bewer gehou en om met hom te gesels. Toe vertel Stroompie van die droom wat sy gehad het en dat sy nie 'n Klein stroompie wil bly nie maar graag 'n dam of 'n meer wil word. Bewer sê toe dat hy weet hoe om damme te bou (eintlik is dit sy werk) en dat hy vir Stroompie kan help om haar droom

te laat waar word - dat sy 'n dam kan word. Stroompie moet net haar water laat vloei en Bewer sal help om die dam te bou.

Stroompie het na Bewer geluister maar was tog bang dat wanneer sy 'n dam word sy in ander se pad sou wees en sy wil in niemand se pad wees nie. Bewer sê toe dat Stroompie daarvoor kan dink want dit is sy wat moet besluit - hy sal daar wees om haar te help as sy dit so wil hê, as sy 'n dam wil word. Stroompie het belowe om daarvoor te dink, Bewer sal oor 'n week terugkom om te hoor wat sy besluit het. 'n Week later was Bewer terug. Hy sê dat dit moeilik is om genoeg te drink uit so 'n klein stroompie en dat dit makliker sou wees as Stroompie 'n dam is. Stroompie dink na en wonder of die ander diere in die vallei ook so voel. Skielik onthou sy haar droom ... en vra effens bang of Bewer hulle geselsie onthou. "Ja natuurlik" antwoord Bewer. Stroompie sê: "Ek wil graag eens net probeer om 'n klein dammetjie te word". Bewer wil haar baie graag help. Hy het sommer dadelik begin walletjies maak. Die bouwerk was gou-gou klaar want dit neem nie lank om 'n dammetjie in 'n klein stroompie te bou nie. Die water het begin opdam. Stroompie het goed gevoel om die water vir haarself te hou en het gou gesien dat haar dammetjie nie die vallei sal pla nie.

Dit was tyd om weer Bewer se hulp te vra om 'n groter dam te bou want sy wou graag 'n groot dam word. Stroompie het toe skuldig begin voel dat sy miskien te veel plek sou opneem en dat die diere haar sal sien en nie daarvan sal hou nie - miskien moes sy eerder klein gebly het maar 'n klein stemmetjie binne-in haar het gesê dat dit so goed voel om 'n dam te wees soos wat sy gedroom en gewens het om te wees.

In die dae en weke daarna het Stroompie gesien dat al meer diere en ook nuwe diere na die vallei kom om water te drink. Eende kon nou swem en bokke het ook na hulle klaar gedrink het in die koelte op die walle geslaap. Nuwe plante en blomme het orals opgeskiet, daar het nuwe lewe in die vallei gekom met al die nuwe diere. Nou was daar droë plekke en nat plekke, plekke waar sy stadig vloei en plekke waar sy kon vinnig vloei. Daar was baie soorte plante en diere wat saam met Stroompie in die vallei gebly het, wat in en om haar geleef het wat nie daar was toe sy nog 'n klein stroompie was nie.

Stroompie, wat nou 'n baie groot dam was, het agtergekom dat sy baie gelukkig is en dat daar genoeg plek vir haar in die vallei was en dat sy nie gepla het soos wat sy bang was dat sy sou doen nie. Deur water vir haarself te hou en water te laat uitvloei het sy 'n nuwe wêreld geskep wat lekker was - nie net vir haarself nie maar vir al die inwoners van die vallei.

Die dag waarop ek hierdie storie vir Lize gelees het was sy by ouma en oupa met verkoue. Ons het styf langs mekaar op die bank gesit en sy het haar kop teen my skouer laat rus. Sy het duidelik nie baie lekker gevoel nie. Deur die venster was 'n kolletjie tuin sigbaar - geel affodille langs 'n stomp en 'n flentertjie gras, verder weg wit magriete en 'n randjie struik maar dis die affodille wat my meteens hartseer laat voel het. Hoekom? Ek weet nie, een van daardie oomblikke - onnoembaar, wat niks met woorde te make het nie. Ek skryf agterna:

Hierdie storie is so na aan my - eintlik my storie. Is dit hoekom ek dit gekies het? Sal Lize die boodskap kry? En vir my voel dit onwerklik maar tog

Op 'n ander geleentheid bespreek ons (ek, Minette, die dosente) stories as struktuur om 'n lewensstorie te konstrueer. Om 'n "preferred reality" te konstrueer - die alternatiewe storie langs die probleemstorie. Vir Lize sou dit (so het ek gedink) waardevol wees om stories te hoor wat haar selfbewussyn/persepsie/identiteit kan bevorder. Stories wat probleemoplossingstrategieë aanbied, die uitdrukking van emosies op 'n konstruktiewe manier vergemaklik, waagmoed bevorder, omgee aanleer, dat kinders mag praat en nee sê vir volwassenes wanneer ontoepaslike voorstelle/handeling voorkom en om hulpeloosheid met innerlike selfstandigheid/wysheid te weerstaan.

Die volgende keer toe ek Lize sien is sy heelwat lewendiger. Ons gesels oor "hartseer" en "bly" en sy wys gesiggies in die tydskrifte uit wat so lyk. Ek het ook 'n fotoboek van 'n ander meisietjie met Downsindroom saamgeneem en sy stel veral belang in die skoolprentjies.

Die volgende storie het oor selfbeleving gegaan: anders/eners/uniek - die boodskap: minder eners is nie meer anders nie. In hierdie storie is die eendjie die persoon wat anders is, die wyse ou uil die "wisdom of the unconscious", die dam die diversiteit van die samelewing en ruimte, die riete is wegkruipplek en die feetjie 'n fantasie. Hier is skaamwees, hartseer, onsekerheid, eensaamheid, vryheid betrokke. Reaksies soos vermyding, onttrekking, verligting en plesier volg dikwels daarop. Hierdie storie kom uit G.S. Gardner (sonder jaartal:57-73) se reeks: *Fairy Tales*. Ek skryf:

Ek sou dit graag by haar wou tuisbring dat meer anders maar net minder eners is - eintlik "no big deal." Watter boodskap gaan sy van die samelewing hieroor kry? Met hierdie storie wou ek haar ook op teleurstelling voorberei - wie sê sy gaan dit so ervaar?

Die storie van die eendjie

Lank, lank gelede was daar 'n Mamma-eend, dit was die gelukkigste dag in haar lewe. Die eiers waarop sy gesit het, het begin uitbroei - sy het so lank op dit gesit. Een vir een het die eiers oopgebreek en Klein geel eendjies het uit hulle doppe gekruip. Mamma-eend was bly oor elke Klein eendjie.

Een eier het oorgebly en Mamma-eend het gewonder waarom die eendjie nie uitkom nie. Die wyse ou uil wat in die boom woon het gesê die eier sal uitbroei wanneer die eendjie gereed is om in die wêreld in te kom, op die regte tyd en Mamma-eend hoef nie haastig te wees nie. Die wyse ou uil was al baie oud en al die diere het gedink dat hy baie slim is en daarom het hulle hom die "wyse ou uil" genoem. 'n Paar dae later het die eier toe uitgebroei en tot Mamma-eend se verbasing het hiendie eendjie nie soos die ander eendjies gelyk nie. Sy was 'n bietjie kleiner en haar veentjies het ook anders gelyk. Mamma-eend het al eendjies gesien wat ook so lyk maar sy het nie gedink dat sy so 'n eendjie sou hê nie.

Eendjie se lewe was nie maklik nie want die ander eendjies het gesê sy lyk nie soos hulle nie en sy is stadig. Eintlik, het hulle gesê, is sy lelik en haar naam is nou Lelike eendjie. Eendjie was nie lelik nie maar dit is wat die ander eendjies op die dam haar genoem het. Die geheim was dat daar ook ander eendjies op die dam was wat anders gelyk het. Hulle is ook so gebore, party was groter as hul maatjies, ander was weer maender en party se vere was korter as wat die meeste ander eendjies se vere was. Party het sulke wilde vere gehad wat sommer so woens gestaan het. Al die eendjies wat anders was het maar moeilikheid gehad op die dam, die ander eendjies het vir hulle gelag omdat hulle so anders is. Eendjie het baie hartseer geword, sy het ook nie geweet dat daar ander eendjies is wat ook anders is nie. Sy wou nie saam met haar boeties en sussies en hulle maatjies swem nie en sy het gewens dat sy groter was en ook sulke gladde veentjies soos haar sussies en boeties kon hê. Op 'n dag hoor sy 'n stem uit die boom bokant haar: "waaraan dink jy Eendjie?" Eendjie kyk op en sien die wyse ou uil in die mik van die boom bokant haar sit. "EK wens ek was soos die ander eendjies op die dam" sê Eendjie. "EK wens ek was groter en dat my vere soos die van my boeties en sussies gelyk het. EK hoop so dat goeie feetjie my kan verander."

"EK kan sien jy is hartseer en ek is jammer daarvoor" sê die wyse ou uil. "EK verstaan dat dit vir jou moeilik is om nie soos hulle te lyk nie, maar daar is dinge wat ons nie kan verander nie, feetjies ook nie altyd nie. Maar jy kan gelukkig wees soos jy is - jy is so gebore en dit is hoe dit is" vertel die wyse ou uil verder.

Eendjie het nie mooi verstaan wat die wyse ou wil bedoel nie en het al hoe skamer begin voel, sy het al hoe laer geswem en tussen die riete gaan wegkruip. "Waarom kruip jy weg Eendjie?" het die wyse ou uit gevra. "Ek wil nie hê die ander eendjies moet sien hoe ek lyk nie." het Eendjie geantwoord. Die wyse ou uit het sy tong geklik en gesê: "Jy hoef nie skaam te wees oor hoe jy lyk nie - jy het niks verkeerd gedoen nie. Jy lyk net anders omdat jy so gebore is en weet jy wat, daar is nog eendjies hier op die dam wat weer meer soos jy lyk, hulle is ook so gebore. Dit is maar net soos dit gebeur en is". Die wyse ou uit het met sy groot vriendelike oë op haar afgekyk.

Eendjie het nou baie beter gevoel, nou dat sy geweet het sy het niks verkeerd gedoen nie en dat sy nie skaam hoef te wees nie, sy is maar net so gebore. Die wyse ou uit was reg, dit is maar net hoe dit is. Eendjie besluit toe om nie meer weg te kruip nie want sy is ook 'n eendjie soos haar boeties en sussies en al die ander eendjies op die dam al is sy effens anders. Eendjie was meteens lus om tussen die riete uit te swem en miskien kan sy 'n maatjie kry. Nou is sy nie meer hartseer nie. Eendjie het 'n wye draai geswem en gekyk hoe die son blink kolletjies op die water maak.

Ons reël die volgende byeenkoms by die skool - Lize se toekomstige juffrou sê sy sien uit na Lize se koms, sy beskou dit as 'n uitdaging. Dit laat my heelwat beter voel. Die oggend met die byeenkoms stel die leerondersteuner (wat ook die grondslagfase se hoof is), dit duidelik dat sy nie kan toelaat dat die onderwyseres oorlaai word en meer aandag aan Lize gee as aan die ander leerders nie - verstaanbaar. Matilda sê hulle verwag net dat sy kan lees en bietjie skryf. Ek voel hulpeloos en protesteer innerlik. Soveel mense antisipeer wat moet of nie kan nie - waar pas Lize in.

My en Matilda se volgende gesprek gaan oor die oueraand waarby voornemende graad eentjies en hulle ouers verwelkom is. Sy sê sy voel nou veel meer gerus. Lize het ewe kordaat saam met die prefek gegaan wat hulle ingewag het om hulle klasse te gaan wys terwyl die ouers in die saal bymekaar kom. Op pad huius toe het sy gesê dat sy van haar juffrou hou en natuurlik het hulle lekkertjies ook gekry.

Een middag toe ek by die naskoolsentrum opdaag swerm die kinders rondom my om te "pas" - 'n ritueel waaraan ek gewoond is in verskeie situasies. Lize staan 'n entjie weg en hou my dop. "Hoekom is jy so klein?" vra een outjie. Ek gooi die vraag terug in die bondel. Hulle kyk vir mekaar en toe antwoord 'n poniestert-kind: "Sy's ook net 'n mens soos ons". As sy op sewe die insig kan hê hoekom sukkel so baie

volwassenes daarmee? Lize kom na my toe maar haar beleving van die tussenspelletjie is onpeilbaar.

In hierdie tyd is daar nog stories. Dit gaan oor waagmoed, wegbreek uit konvensies en rigiede verwagtings, emosies soos woede en frustrasie, hoop en tevredenheid, angs as gevolg van risiko's, "vyande kan vriende wees", ons moet meewerk aan vriendskap, mag nee sê wanneer ons nie gemaklik is nie, saamspeel en saamwerk. Die laaste storie waarmee ons die jaar afsluit was daarop gerig om gevoelens van hulpeloosheid te vervang met selfstandige optrede. Die boodskap, volgens Nancy Davis (1994:31), "Children can use the wisdom within themselves to figure out solutions to problems". Hulle kan hulle eie innerlike "vure" (emosionele nood) doodslaan en aanvoel hoe en waar om hulp te soek. Die simbool van die vuur verteenwoordig 'n verontrustende gevoel, 'n probleem of ontwikkelingsdoelwit wat ongemak veroorsaak terwyl die tuinslang en brandblusser die probleem-oplossingstegnieke is. Hier volg Davis (1994:35) se:

Die Heldin

Eendag was daar 'n dogtertjie met die naam van Lize. Op 'n dag speel sy in die voortuin toe haar ma en pa uitkom en sê dat hulle gou Pick 'n Pay toe gaan. Lize sê: "EK wil nie saamgaan nie" en Mamma sê "Goed, jy kan net hier speel, ons sal gou terug wees." "Sien julle nou-nou" sê Lize en sy waai vir hulle toe hulle wegry. Kort daarna hoor sy iemand baie hard skree. Toe sy opkyk, sien sy dat die huis oorkant die straat aan die brand is. By die boonste venster staan 'n seuntjie en 'n dogtertjie wat roep: "Help ons, help ons, ons huis is aan die brand. Ons Katjie en ons hondjie is hierbo Help! Help! Help ons asseblief!!!"

"EK sal julle help" sê Lize. Sy hardloop in die huis in en bel die noodnommer 10111. Toe iemand antwoord sê sy: "Dit is Lize Steenkamp hier - die huis oorkant ons is aan die brand. Ons adres is Heidestraat 123, Kinkelorp. Kom asseblief dadelik". Die persoon aan die anderkant sê: "Ons kom dadelik!" Maar Lize was nie tevrede om te wag tot die brandweer kom nie. Sy gryp die tuinslang en draai die kraan vol oop. Sy sleep dit oor die straat en spuit die huis nat. Die seuntjie en dogtertjie binne huil nog steeds. "Help ons! Help ons! Hier is nog vuur in die huis!" Skielik onthou Lize van die brandblusser, wat in hulle huis se gang hang. Sy hardloop terug om dit te kry maar sy weet nie hoe om dit te gebruik nie want niemand het haar gewys nie. Sy bekijk die brandblusser baie mooi en lees die etiket en toe weet sy hoe om daarmee te werk. Sy haal die papier van die

gaatjie af en hardloop in die brandende huis in, trek die hefboompij en spuit die vlamme dood. Toe neem sy die seuntjie en dogtertjie aan die hand - hulle hou die katjie en hondjie vas - en sy help hulle by die trappe af.

Net toe hulle buite kom, kom die brandweerwa om die hoek met flitsende ligte en sirenes wat loei: pooh-pooh! Pooh-pooh! Pooh-pooh! "Waar is die vuur?" vra die brandweerman. "Hiendie meisie het die vuur geblus" sê die seuntjie en dogtertjie. "Is dit so?" vra die brandweerman vir Lize. "Ja" antwoord Lize stillerig. "Lize, jy is 'n heldin!" sê die brandweerman en nooi haar om saam met hulle in die brandweerwa te ry. Hulle ry deur die woonbuurt sodat almal kan sien hoe lyk 'n HELDIN. Hulle het ook iemand van die TV gekry om met Lize te gesels en daardie aand was sy op die nuus sodat almal kon sien hoe 'n heldin lyk. Lize se pa en ma was baie trots op haar toe hulle hoor wat sy gedoen het. Lize het baie gelukkig gevoel omdat sy self uitgevind hoe om 'n vuur te blus.

Ek het ook die stories saam met musiek opgeneem en die kasset en boekie vir haar gegee. Aan die begin van 2001 is Lize skooltoe. Ek het my hart vasgehou. Na die aanvanklike "honeymoon period" duik kleiner probleme op wat hoofsaaklik verband hou met sosialisering en bybly met klasaktiwiteite.

Ek is verlig dat daar nie iets buitengewoons gebeur het nie - wat het ek verwag? Hoekom wil ek hê dit moet uitwerk? Indien nie, omdat dit die samelewing rede sal gee om mense wat minder eners is meer in te perk. Ek wil hê dit moet goed uitwerk vir haar - wat beteken "goed" vir haar? Kan ons van haar verwag om 'n pioniertjie te wees? Gaan die samelewing haar toelaat? Sy kan die heldin in haar eie verhaal wees.

Ons hanteer dit in stories, rollespel, kleiwerk en teken. Gaandeweg gaan dit beter. In reflektories maak ek gereeld melding daarvan dat sy spontaan en selfversekerd voorkom, sy is gretig om te wys wat sy geleer het, met vingerpoppies kry ons dit reg om 'n gesprek te voer. Haar juffrou sê sy is liefvallig en het 'n sonnige geaardheid. Stelselmatig kom sy daarby om te vertel wat by die skool gebeur het en my te laat verstaan hoe sy daarvoor voel - haar belewenisse kom meer spontaan veral wanneer sy dit vir die vingerpoppie, Cindy, kan vertel.

Ek neem my kamera saam maar maak nie hond haaraf nie, Lize stel voor dat ons kyk of die batterye reg is, sy is opgewonde want foto's neem is skynbaar vir haar 'n bekende scenario. Sy vertel en teken vir my Pappa se kamera - video met driepoot. Ons kry my mik-en-druk se batterye reg en ek neem haar af maar Lize wil nie self die kamera hanteer nie ten spyte van my aanmoediging. Op my vraag met wie sy

pouses speel begin sy opnoem en ons maak 'n lys van haar klasmaats - sy noem twaalf name op, dui aan wie seuns en wie dogters is en tel dit weer om seker te maak dat is soos sy dit wil hê.

Op 'n volgende geleentheid vertel sy van al die klasaktiwiteite daardie oggend - prente inkleur, sing, verf, stories luister, boeke uitneem, tel en buite speel. Ook die speelapparaat kry 'n beurt om beskryf te word. Sy bring haar skoolleer saam na die sessie en is gretig om vir my te wys. Sy wil vir my en Cindy (feetjie wat in die woudskool is) lees, sy tel vir ons, haal sommige dele uit die sakkies en sukkel om dit terug te sit maar volhard. So werk Lize deur die hele lêer. Sy vra Cindy se kommentaar en is duidelik in haar skik met die terugvoering. Ek vra Lize om Spoegie, die woudslang, te vertel wat ons in die klas mag doen en wat nie want hy sukkel so bietjie daarmee. Lize se verduideliking laat geen twyfel dat sy weet wat die verwagtings is en ook 'n strategie het wanneer sy aan die ontvangkant is. Sy vra dat Cindy volgende keer haar lêer saambring om vir ons te kom lees maar sê sy vir Spoegie dat hy net mag saamkom as hy hierdie week nie weer spoeg of hare trek nie. En hy moet vir sy juffrou gaan sê as iemand op sy stert trap.

Lize vertel al meer detail van wat by die skool gebeur, watter liedjies hulle sing, vertel die stories oor wat hulle lees en hoor, sy vertel ook dat haar juffrou "trots" op haar is. Dis duidelik dat sy die woord verstaan en noem op my versoek nog name op van mense wat trots op haar is. Die Cindy-truuk werk uitstekend - Lize sal vir Cindy enige iets vertel en doen wat sy moontlik minder geneë is om vir my of iemand anders te vertel. Lize neem baie keer die inisiatief in die sessie met dit wat sy saambring om vir ons (ek, Cindy en Spoegie) te wys en te vertel. Sy put intense genot uit haar skeppings en deesdae verduidelik sy haar tekeninge sover as wat sy gaan. Behalwe huisies, wat haar gunsteling is, word babetjies en eiertjies/kuikentjies ook prominent. Sy vertel dat sy wat Lize is eens op 'n tyd 'n "piepklein" babetje was - ek voel verwondering by haar aan - is dit 'n meer duidelike gewaarwording van "sense of self". Ek is verras. Van die skool kom die berig dat sy met die jaarlikse fotosessie haar hande voor haar gesig gehou het en met groot oorreding van haar juffrou kon beweeg word om te gaan sit maar baie ongemaklik was. Ek en Cindy spring in en vertel stories, vra uit, modelleer ... Was haar reaksie te wyte aan

bewustheid van haarself, innerlike beskroomdheid, 'n oorweldigende situasie, die konteks? Ek weet nie, waarskynlik nie 'n eenvoudige/enkelvoudige rede nie.

Ons ontvang 'n verslaggie aan die einde van die eerste kwartaal van haar juffrou. Opmerkings dui daarop dat dit aanvanklik rof gegaan het - dat Lize haarself probeer handhaaf deur fisiese aksie, dat sy soms moeg of in 'n "trans" voorgekom het en dat die gehoorstukkies van tyd tot tyd weg was en haar goedjies rondgelê het. Die meer positiewe opmerkings dui op goeie samewerking en dat sy baie goed lees. Sy hou van teken en haar prente is kleurvol en pragtig. Sy neem aan die sportprogram deel en geniet dit baie. Later werk sy goed saam met al die aktiwiteite, dat sy selfs met die tempo bygebly het en self opgeruim het. By enkele geleenthede word daarvan melding gemaak dat sy geselserig was.

My oorwegende gevoel is dat Lize so goed gevorder het - wanneer ek haar gesien het, het sy al meer "content" en selfversekerd voorgekom. Ek het myself dikwels afgevra of haar gedrag by die skool regtig minder gewoon is en of dit maar net opvallend is omdat sy gedurig onder die vergrootglas is - die gevolg van 'n nuwe situasie/konteks. By die volgende byeenkoms was ek en Minette verras toe beide die klasonderwyseres en die leerondersteuner erken het dat hulle skepties en versigtig was maar dat die moontlikhede al rooskleuriger begin lyk. Dit is en bly belangrik dat ons ondersteunend saamwerk en probleme hanteer soos dit opduik. Vertrou my dat ek weer gaan teruggryp na 'n motto wat my na aan die hart lê: "Celebration of diversity - let's celebrate our differences and similarities".

Sela wat nie sela is nie

It was morning, and the sun sparkled gold across the ripples of a gentle sea.

- Richard Bach

Tussen son en see is hierdie skryfsel besig om klaar te kom. Ek het hier langs die see by Melkbos kom bly om dit te skryf. Hierdie knus woonstelletjie was vir die afgelope vyf-ses maande my plek waar ek tuis en in vrede kon werk en tot myself kon kom. Richard Bach se *Jonathan Livingstone Seagull* (1994:13) vertel die verhaal van die meeu wat meer wou weet, veral van vlieg en vrywees. Sy groot meeuuma het gevra hoekom dit so moeilik vir hom is om soos die ander meeu te wees ... waarop hy geantwoord het: "I just want to know what I can do in the air and what I can't, that's all. I just want to know." Volgens MacIntyre (1984:219):

A quest is always an education both as to the character of that which is sought and in self-knowledge.

Carola Conle (2000:190) wys daarop dat ons akademiese tradisie meestal emosie en intellek geskei het. 'n Verwysing na emosie in ondersoek is as soeke na terapie (hoekom nie?) gesien. In narratiewe ondersoek neem ons beide onder die loep. Sy verwys na Dewey wat aandui dat beide wetenskap en kuns estetiese elemente bevat en dat nie die een of die ander geheel subjektief of objektief kan wees nie. Hierin is selfnarratief, hoe onvoltooid en op die beste slegs gefragmenteerd, 'n soeke na selfkennis en -begrip. Die uitkoms is eweneens onvoorspelbaar. Wanneer 'n werkstuk outobiografies van aard is en vir akademiese doeleindes aangebied word om aan bepaalde vereistes te voldoen, vloei deurleefde ervaring en akademiese roetes ineen. Conle (2000:195) verwys verder na die bepaalde spanningslyn met die verlede wat die ondersoekproses aktiveer, vorm en voortdryf - soos blyk uit die voorafgaande. Conle (2000:195) stel dit so:

The past shaped the inquiry through living tensions and subconscious question marks that pushed for 'lived answers,' and the future beckoned, implicitly offering those lived resolutions.

In die outoritêre kultuur waar ek groot (en oud) geword het, is konteks ignoreer en reëls verabsoluteer, dikwels sonder uitsondering. (On)afhanklikheid as aanduiding

van (nie)vaardigheid en (on)bekwaamheid het my verder bewus gemaak daarvan dat hierdie uitgangspunt mens ook na die verste punt van die skaal uitrangeer. In die spanningslyn met die verlede is die vrae ingeweef - hoe werk anders-in-die-wêreld-wees vir my en hoekom werk dit soos dit werk vir my en hoe werk dit vir mense wat om watter rede ookal ook "anders" is. Moontlik was dit juis dit wat my aanvanklik daartoe gebring het om by Lize betrokke te raak, wat my belangstelling gaande gemaak het. Die fokus het ongemerk verskuif sodat my self-storie al meer op die voorgrond gedring is. Ons (ek en Lize) se saamwees het in my die proses van herbelewing, die rondrol van herinnering ontketen. Dit is dus 'n baie persoonlike bestaans-dilemma in sosiale konteks wat die dryfveer is na 'n soeke na antwoorde. Ek het geen idee gehad waarheen die teks my gaan neem nie, ook nie wat die uitkoms gaan wees indien daar van uitkoms sprake is nie. Op 'n manier moes ek maar net voortgaan, aanhou stap. Ek het deel vier: " 'n Storie" solank as moontlik uitgestel. Ek was bang vir die emosionele golf wat my kon oorspoel, bang dat ek nie die woorde kon vind om te sê wat ek wou sê, bang dat my woorde te gedistansieerd of te naby sou wees en 'n duisend maal bevrees vir blootstelling en dat ek die stukkies en brokkies van myself wat ek so moeisaam bymekaar gemaak het weer sal verloor. My studieleier het gesê ek hoef nie bang te wees om te sê wat ek wil sê nie - dit het gehelp. Op 'n manier is hierdie teks die bymekaarkom van twee paadjies - van binne en van buite. Volgens Freeman, soos aangehaal deur Bochner (2000:28):

Personal narratives are not as much academic as they are existential, reflecting our desire to grasp or seize the possibilities of meaning, which is what gives life its imaginative and poetic qualities.

Polkinghorne (1988) se storie oor *Human Existence and Narrative* sal ek nog 'n paar keer moet lees om regtig te verstaan. Tog wil ek 'n paar gedagtes, wat my boei, lug. Polkinghorne (1988:146-152) onderskei self as substans, self as konstruksie en self as narratief. Eersgenoemde verwys na self-identiteit en bevat: " 'self' (*ipse*), that which is the opposite of otherness and strangeness; and 'identity' (*idem*), that which remains the same, the extreme singular, the opposite of change". Dit span die draad tussen andersheid en enersheid. Self as konstruksie, volgens William James (in Polkinghorne 1988:149) verwys na persoonlike identiteit wat 'n idee is wat 'n persoon konstrueer. Dit is 'n deurlopende bemoeienis met die sintese van verskeie idees en

fasette oor die self tot een geheel. Hierdie identiteit betrek 'n materiële self (liggaam, klere, familie, huis, eiendom), sosiale self (persepsies oor hoe ander mense jou sien en die sosiale waardes en norme wat jy met andere deel) en 'n spirituele self wat die bewussyn van eie brooshede, dispoisies, selfbegrip en oordeel is. Om by myself te wees beteken om die ten volle funksionerende "ek" te wees wat selfverwysende taal gebruik en praat van 'n unieke "ek" wat voel, dink en doen. Daarvolgens erken 'n persoon hom/haarself wanneer sy/hy oor hom/haarself praat en hoor dat andere oor haar/homself as bepaalde persoon praat. Polkinghorne (1988:150):

The concept of self is not the discovery or release of some innate "I"; it is a construction built on other people's responses and attitudes toward a person and is subject to change as these responses, inherently variable and inconsistent, change in their character. In order to come to a unified and concordant self concept and personal identity, then, the person needs to synthesize and integrate the diverse social responses he or she experiences.

Selfkonsep is die sintese van 'n magdom interaksies wat oor 'n persoon se leeftyd heen strek en op enige gegewe moment die inhoud van geïnternaliseerde rolle, stature, norme en waardes bevat. Hierdie inhoud is teenstrydig en wedersyds uitsluitend. Dit wil voorkom asof 'n persoon se selfkonsep meeste van die tyd pre-bewustelik opkom, redigeer en implimenteer word op 'n pre-verbale, emosionele vlak - 'n dispoisie van gevoel dus. Dis vir my moeilik om te ken deur "weet", ek leer ken deur voel. Om dit (bewustelik) na formele taal te transendeer is op die beste van dae problematies, die manifestasie buite-bewustelik, inkongruent en duister. In selfstories, volgens Carr (in Polkinghorne 1988:150) onderskei ons voortdurend tussen voorgrond en agtergrond deur middel van seleksie. 'n Selfstorie vereis 'n verteller en 'n gehoor. Die verteller (ek) is voortdurend besig om myself te verduidelik, aan andere maar ook aan myself. Ek het wel met 'n leser in gedagte geskryf maar nie 'n spesifieke leser nie en dan met myself as verwysingspunt, ek moet kan verstaan voordat enige ander persoon verstaan en so word ek (ook) my eie gehoor. Die benadering tot 'n selfstorie hiervolgens ontspring veel eerder uit die metafisiese van potensialiteit en aktualiteit, soos dit te voorskyn tree in die veranderinge in organiese lewe, as van substans. Vanuit 'n fokus op identiteit hou dit dus meer verband met die proses van aktualisering en wat moontlik is in 'n mens se lewe as met die onderliggende enersheid van substansie. Die "wie is ek" eerder as die "wat is ek". Die "wie" word gevind in aksie - daardie doen en late wat aanvanklik interpreteer is in die voor-verstaan-fase. Hierdie voor-verstaan van aksie word

transformeer deur narratief. Narratief, volgens Polkinghorne (1988:151) voorveronderstel menslike vaardigheid om aksie te verstaan. Selfidentiteit skakel met selfstorie en aksie in hierdie drama. Die individuele bestaans-dilemma is ingebed in die drama waar die self "betekenis" is, nie 'n substans of entiteit nie. Om langs "objektiewe" roetes die self te bestudeer sou dieselfde mistasting wees as om die betekenis van woorde in die substansie van die ink te soek. Nietzsche (in Polkinghorne 1988:154), toon aan dat:

... an admirable self consists of a large number of powerful and conflicting tendencies that are controlled and harmonized. ... through the creation of their own style of coherence. ... Nietzsche wanted the plot of personal identity to be a creative work of quality and style.

Die bymekaarkom van binne- en buite-paadjies, ek het afgedwaal. My metgesel op die pad na binne was daar wanneer die swart golf my wou verswelg, wanneer ek my woede teen die wêreld en sy maat uitstoei, en wat aandagtig bly luister het wanneer ek dit teen hom rig - die tye wanneer ek hom verteenwoordiger van die ganse samelewing gemaak het en verantwoordelik gehou het vir my te-na-gekom-gevoelens. Saam met hom kon ek dit waag om te voel, te dink en te doen, dit was veilig genoeg. Hy was/is by wanneer ek die drade ontrafel om 'n self te weef waarmee ek kan saamleef. Op sy kaartjie staan: "Sielkundige". Een van die dae sal ek op daardie stoel sit en dan sal ek onthou ... en Narratief - die skryfproses as 'n selfrefleksie - omvat doel, metode en vorm. Dis 'n beweging na 'n groter harmonie, groter begrip en aanvaarding van die verlede en die begin van die uitlewing van die alternatiewe van die beperkings van die verlede. Ten diepste dus 'n terapeutiese proses, 'n helingsproses. Volgens Conle (2000:199) is hierdie (terapeutiese) werk tegelykertyd die narratiewe ondersoek wat dan in estetiese vorm, die storie beslag kry:

Inquiry, art and lived experience were linked. Form and content were linked.

Ek het nie geweet waar om te begin met hierdie skryfsel nie. Baie van die literatuur wat ek gebruik het ek nie gaan soek nie, dit het na my toe gekom. Ek het dikwels gehoor, gelees en weer dit self beleef dat die regte boeke op die regte tyd na 'n mens toe kom. Uit die aard van die saak heelwat via my studieleiers. Op 'n manier was daar vier temas, rofweg en breedweg, in my agterkop: Downsindroom, inklusiewe onderwys, storie en die impak van ervaring/stories. Ek moet bely dat die

literatuur - die fragmente wat ek gekies het om hier in te skryf nie volgens 'n doelbewuste plan so gekom het nie, ek het ook nie vooraf besluit dat ek bepaalde standpunte, gedagtes en argumente wil promoteer omdat dit my eie siening (of voortdurende verandering daarvan) staaf of dat ek dit so wyd as moontlik wil maak en dan sorgvuldig beredeneer en opweeg nie. Nee, nie een van hierdie verdienstelike, verantwoordbare oorwegings was in my gedagte nie. Dit wat ek ingeskryf het berus veel eerder op aantrekkingskrag en gemaklikheid met wat ek gelees het - wanneer dit wat ek lees my opgewonde laat voel omdat dit op 'n manier resoneer met my ervaring of keuses meer maak of op 'n manier in skrilte kontras staan en my deur meer oë en van meer hoeke laat kyk en sien. Ek gryp woorde en gedagtes wat my gryp.

Ek wil enkele tekste uitlig. Die verhale van Andy Merriman (1999), Martha Beck (2000) en Liz Wickins (2003) - al drie ouers van kinders met Downsindroom - het my 'n kykie in hulle lewens, deur oë en van hoeke gegee wat ons nie maklik in akademiese literatuur raakloop nie. Wat die literêre tekste betref is daar óf raakpunte met die skrywer óf met die teks self. *Duiwelskloof* (Brink, 1998) se hoofkarakter het stof, storiestof, gaan versamel vir 'n tesis. Elke weergawe van dieselfde insident of gebeurtenis wat aan hom oorvertel is het van die volgende verskil tot dat hy in radeloosheid nie kon uitmaak wat waar, wat verdigsel is nie. My herinneringe het hierdie kwaliteit van onsekerheid en verwarring gedra sodat ek dikwels aan my eie oordeel en "sanity" getwyfel het. Die struktuur van *Die Judaskus* (Hambidge, 1998) sowel as fragmente van die storielyn was insiggewend en aangrypend. Dit klink veels te pretensieus, ek bedoel maar net dat dit my gehelp het. 'n Roman (outobiografies en gefiksionaliseer) met literêre kritiek (haar eie) vervleg die verwisseling van stemme, van en tussen skrywer, dosent, lover, kritikus en buite-stemme om maar 'n paar te noem. Joan Hambidge se beskrywing van die alleenheid en verwarring, die buite-wees van die skooldogter (karakter of syself), bly my by. As persoon wat eie-geslag naaste verhoudings verkies is sy ook 'n stem op die rand. Sheila Cussons (1978) se *Die swart kombuis* is geskryf na haar ongeluk toe die gasbottel ontplof het - waarna sy die beste deel van twee jaar in die hospitaal deurgebring het. Die verse, *Ses op 'n Tema*, wat hieroor gaan kon ek toe-eien.

Met die wegtrekslag was ek in 'n taalkrisis. Ek het geweet dat ek nie om my lewe te red emosionele nuanses sou kon verwoord anders as in Afrikaans nie. Tog het baie konsepte in Engels opgekom want die akademiese literatuur is Engels. Die formele, algemene standaard-Afrikaans wat 'n paar dekades gelede in ons ingedril is voel ongemaklik en dan het ek tred verloor met die eietydse dinamika van die taal. Ek het teruggeval op stories. Woord- en sinspeling het gehelp om myself te kon uitdruk. Wanneer intensiteit my oorval glip ek agter 'n versie in.

Ek het die eg-menslikheid in die essays van *Tales of Transformation ...* van 'n groep gesoute akademici onder redaksie van Lous Heshusius en Keith Ballard (1996) baie geniet. Dit gaan hoofsaaklik oor hulle ongemak met positivistiese uitgangspunte wanneer dit as die oorheersende wyse van ondersoek en *ken* beskou word. "Skryf 'n opvolg asseblief, wat het nie alles intussen gebeur nie" sal ek wil voorstel. Ek kan my 'n gesellige aandjie saam met hulle voorstel - miskien êrens in 'n *pub* in die Cotswolds. Vir Ruchira Leisten (1997) sou ek wou sê: "Vertel vir my 'n storie ... *Beauty and the Beast*" en wanneer Kedar Dwivedi (1997) sy kop om die deur steek sal ek vra dat hy my vertel van sy kleintyd langs die groot rivier. En o ja, Ruchira ek wil nog gaan lap koop vir 'n sari, ek kan nie sonder dit hystoe gaan nie! Ek sal graag vir Nancy Davis (1988, 1996) wou dankie sê vir haar stories (daar is nie kopiereg op nie en sy nooi ons in voorwoord uit om dit te gebruik) en vertel hoe baie dit vir my (persoonlik) beteken het en dat ek 'n rits daarvan vir Lize vertaal en verwerk het. Op die stofomslag van Paulo Coelho (2002) se *Manuel* word gesê dit is: " ... an invitation to each of us to live our dream, to embrace the uncertainty of life, and to rise to meet our unique destiny". In die biografie (geskryf deur Juan Aries) *Confessions of a Pilgrim* word vertel dat Paulo van kleinsaf 'n "misfit" was, soveel so dat hy op jeugdige ouderdom na 'n inrigting vir "sielsiekes" verwys is. Hierdie ervarings en sy pad deur dwelms, "black magic and an unorthodox career path" het hom tot skryf gedryf. Sy werk - in beeldspraak en metafoor - is onweerstaanbare leesstof. Dieselfde met *Jonathan Livingstone Seagull* (Bach 1970). Op die klankbaan wat Neil Diamond hiervoor geskep het sing hy: "Dear Father, we dream, we dream, we dream ... " terwyl sy stem styg, swel en val, styg en val en styg ...

The heart has it's reasons of which reason knows nothing, we know this in a thousand ways.

- Blaise Pascal

Professore Norcross en Prochaska (1999) se handboek oor sielkundige skole en denkrigtings met kommentaar en kritiek (in hierdie geval van die narratiewe werkswyse in terapie) vanuit verskeie hoeke is met tye satiries tot die punt van absurd maar juis dit maak van die teksboek 'n lekker boek. Die struktuur is fyn uitgewerk en die argumente bedoel om mens van eensydigheid (of is dit eenogigheid) te genees.

Ek het ook nie in die ondersoekproses (soos daaroor in die literatuur gepraat word) 'n bepaalde patroon gevolg nie en wil net momente uitwys waarby ek aanklank gevind het en wat in my agterkop vasgesteek het. Carolyn Ellis en Arthur Bochner (2000) se *Researcher as Subject* het soos toestemming gevoel om te vertel. Die meervoudige lae van bewuswording wat die persoonlike met die sosiale verbind was 'n aanknopingspunt - die uitkyk en inkyk, terugkyk en vorentoe kyk. Clandinin en Connelly (2000) se uitgebreide beskrywing van die narratiewe ondersoekproses was nuttige agtergrond en veral die saamweef van beskrywing, narratief en argument het bly steek. Elkeen van die navorsers na wie ek in deel drie verwys het, het iets bygebring. O'Dea (1994) se uitsprake oor kriteria het my gerus gestel. Kathleen Casey (1995) en Peter Clements (1999) se gedagtes oor "konstituering van die self" het my laat dink oor my eie terapie en dat dit net soveel deel is van hierdie oefening en dat hierdie oefening op 'n manier ook die uitset daarvan is. Melanie Walker en Elaine Unterhalter (2003) se *The democratic potential of narrative ...* het my die waarde van narratiewe in 'n veel ruimer sin laat sien. Diversiteit, wat vir 'n baie lang tyd die aanleiding tot diskriminasie was/is, het baie stemme en stories nodig, toeganklike stories, sterk stories, hartstories sodat ons mekaar se plekkies op die kontinuum, van die ding wat ons *lewe* noem, kan verken en verstaan en ons eie kan versit. Die stryd is persoonlik, kultureel en polities. Elhstain (in Kotzé & Morkel 2002:7) sê:

One who bears witness voices the discontents of society's silenced, ignored, abused, or invisible members. The witness proffers reasons for that suffering in order that the silenced may find a voice, cry out for justice, demand to be seen.

Die literatuur oor inklusiewe onderwys waarmee ons in die heel eerste module van ons studieprogram kennis gemaak het was vir my om die minste te sê opwindend. Dit was al tien jaar na ek weg is van Tiqwaskool - is daar hoop vir die Monikas, Hennies, Mirandas en ander leerders wat ek daar leer ken het. Die impak van die

kompleksiteit daarvan het my opnuut tydens internskap getref - soos ek in deel twee beskryf het. Ek onthou een van die navorsers (was dit Casey?) se waarskuwing teen idealisering - ek pleit skuldig maar verkies dit so. Die literatuur oor die narratiewe werkswyse - uitgangspunte en terapie - hoofsaaklik deur die stemme van David Epston en Michael White (1992), Freedman en Combs (1996), White (1990, 1991, 1995, 1997) het langs verskeie paadjies na my toe gekom. Aanvanklik het my studieleier vertel van narratief en voorgestel dat ek die studiegroepe bywoon. Ek onthou dat ek gevra het: "Wat is narratief?" - my belangstelling was lewenslank ge"hook". Ek sou graag vir Alice Morgan (1997, 2000) in aksie (terapie) wou sien en kan my voorstel dat ons vriende sou kon word. Ek het nêrens iets van Kaethy Weingarten (in Kotzé *et al.* 2002:48) aangehaal nie maar sy wys daarop dat deernis en empatie die proses is waar 'n persoon hom/haarself in die ervaring van 'n ander persoon bevind en tegelyk in beide leefruimtes is. Sy toon verder aan dat seer en seer, by wyse van spreke, nie vergelykbaar is nie en nie vanuit 'n "klinies-kundige stand" gemeet kan word om die dosis deernis te bepaal nie.

Van literatuurstudie sê Carola Conle (2000:211) dat dit 'n ander lig werp op die persoonlike uitkoms van 'n werkstuk - dit fokus op die sosiale konteks. Dit is ook 'n ontdekking dat stukke daarvan "gerus" en deur fermentasie gegaan het en nou nie meer te skei is nie, dit het deel van mens geword:

The review was a rediscovery of some of this ... knowledge that was connecting me to them, a rediscovery made possible through the telling of stories about me and my author-friends.

Saam met Kerri Thorne (1997) van *Outside the Mainstream* sien ek kans om plakkate te swaai en die minister te gaan spreek, by wyse van spreke. My vriendin, Melanie se storie gee my moed. Ek het nog nie van Melanie vertel nie. Ek en Melanie ken mekaar nog net agtien maande nadat vriend ST besluit het ons moet mekaar ontmoet. Vir ons altwee was dit die eerste keer dat ons iemand teëkom met min of meer dieselfde fisiese trekke. Volgens genetici is daar al meer as honderd kliniese beelde onder die sambreel van Dwerggroepsindroom beskryf. Die "klik" was veel meer as "voorkoms", onuitgesproke begrip vir mekaar se behoeftes is een van vele raakpunte. Saam met Hennie en hulle kinders is hulle vriendskap onmisbaar vir my. *It is somehow, in a peculiar, strange way encouraging not to be one of a kind.* Die in/uit-kwessie - die wanneer, hoe, waar, hoekom, keuse,

moontlikheid en vele ander vrae. Die antwoorde verander, verskuif, vervorm, vervloei, vervleg ... tussen tydstip en konteks, persone en aksie ... die oomblik wanneer mens dit wil vasvat, vasdink en vasskryf is ... verby, 'n vlietende breukdeel ... kwiksilwer. Ek het baie klokke hoor lui waarvan ek nog die klepels soek.

Kom ons bly by storie, die eenvoud (en kompleksiteit) daarvan. Die lekker en seer van vertel waar die aard en intensiteit juis in die subjektiwiteit geleë is. Ek het gekies om nie my naaste verhouding - wat vir die beste deel van twintig jaar een van dié stemme in my narratief was - hier in te skryf nie. Dit het my siening van geestesgesondheid (lewe, myself en vele meer) voortdurend verskuif. Stemme en stories, woorde en wysies. Stem, het ek myne gekry? Voel nogal so. Kon dit help vir Lize? Dit was volgens aanduidings van haar juffrou en Minette (medestudent wat gedurende haar graad een-jaar leerondersteuning gegee het) duidelik dat sy volgehoue vordering gemaak het. Dit ten opsigte die aktiwiteite/ervarings waaraan sy blootgestel was - deelname aan sport, klaswerk en persoonsontwikkeling word spesifiek in Minette se verslag genoem en sosialisering deur haar juffrou. In haar graad twee-jaar is 'n deeltydse fasiliteerder aangestel wat behulpsaam sou wees met aktiwiteite wat sy moeilik vind. Aan die begin van graad drie het haar ouers navraag gedoen oor haar moontlike toelating tot die skool waarvan ek melding gemaak het in deel twee. Die aanleiding en uiteinde daarvan is onbekend. Die effek van ondersteuning is dikwels (on)peilbaar. In/uitsluiting het nie klinkklare antwoorde nie, nie binne nie en ook nie in die wêreld daarbuite nie. My en Lize se stories loop soms soos treinspoortjies, soms is daar 'n kruising en dan 'n T-aansluiting. Ons saamwees was hierdeur gekenmerk. Wanneer ons van "preferred reality" praat sou dit alleen vir Lize moontlik wees om daaroor te besluit mits die samelewing/konteks ruimte maak vir diversiteit. Liz Wickens (2003:2-3) sê:

There is a strong underlying message in our story and I hope it remains clear. More important than the hard times themselves, are the lessons you take from them. Without ... we would have missed some ... reminding us that there's more to life than personal perfection.

Woorde is die *modus* van rasionaliteit, mag en diskoers sê die mense wat weet. Nie "by default" myne nie, ek voel nader aan klank en kleur. Daar is toonaard, klankkleur, ritme, volume, beweging, tempo, wisselend. Ek sal maar volstaan met 'n versie. Ek gaan daarvoor die hulp inroep van Joan Hambidge (1998), Antjie Krog (2000), Sheila

Cussons (1978) en Karin Zoid (in die *momentum*-advertensie op TV), met verskoning en dank, en ons stemme saamgooi.

En hier sit ek nou
die swart niks binne
is uit, ' vasgeskryf '
teen die ' wit niks ' buite

' Kleur Kom nooit alleen nie '

'Soms moet jy fluister ...
soms moet jy skree dat die Kranse antwoord gee ...'

' tussen eina en amen
lê baie klankskakerings '

'n mens verstill
styg ... sweef ... vlieg ... vry ...!

Naskrif:

"... the warrior of light knows that everything around him - his victories, his defeats, his enthusiasm and his despondencies - form part of his good fight. And he will know which strategy to use when he needs it. A warrior does not try to be coherent, he has learned to live with his contradictions".

"Who are you?" he asked.

But the woman was already moving off, walking over the waves towards the rising moon.

- Paulo Coelho

Verwysingslys

- American Psychiatric Association. 1994. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4th Edition. Washington DC: APA.
- Bach, R. 1970. *Jonathan Livingston Seagull: a story*. London: HarperCollins-Publishers.
- Ballard, K. 1996. Paradigm Lost and Regain. In: Heshusius, L. & Ballard, K. (eds). *From Posivism to Interpretivism and Beyond: Tales of Transformation in Education and Social Reseach*. New York: Teachers College Press.
- Barone, T.E. 1992. Beyond theory and method: A case of critical storytelling. *Theory into Practice*, 31(2):142-146.
- Bochner, A.P. 2001. Narrative's Virtues. *Qualitative Inquiry*, 7(2):131-157.
- Bateson, G. 1972. *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Beck, M.N. 2000. *Expecting Adam: A True Story of Birth, Transformation and Unconditional Love*. London: Judy Piatkus Publishers.
- Beck, M.N. 2003. Beck on call. *O' Magazine*. February - March: 43-44.
- Beeghly, M. & Cicchetti, D. 1997. Talking about self and other: Emergence of an internal state lexicon in young children with Down syndrome. *Development and Psychopathology*, 9(4):729-748.
- Bertoti, D.B. 1999. Mental Retardation: Focus on Down Syndrome. In: Techlin, J.S. *Pediatric Physical Therapy* (3rd Edition). Philadelphia PA 19106: Lippincott Williams & Wilkins.
- Bird, G. & Buckley, S. 1994. *Meeting the Educational Needs of Children with Down's Syndrome: A Handbook for Teachers*. Australia: University of Portsmouth.
- Brink, A.P. 1998. *Duiwelskloof*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.
- Bornstein, E.M. 1988. Therapeutic Storytelling. In: Zatiourek, R.P. (ed). *Relaxation and Imaginary Tools for Therapeutic Communication and Intervention*. London: W.B. Saunders.
- Casey, K. 1995. *Review of Research in Education*. New York: Routledge.

- Clements, P. 1999. Autobiographical Research and the Emergence of the Fictive Voice. *Cambridge Journal of Education*, 29(1):21-32.
- Coelho, P. 2002. *Manuel of the warrior of light*. London: HarperCollinsPublishers.
- Conle, C. 2000. *Thesis as Narrative or "What Is the Inquiry in Narrative Inquiry?"* Ontario: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. 1990. Stories of Experience and Narrative Enquiry. *Educational Researcher*, 19(5):2-14.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. 2000. *Narrative Inquiry: Experiece and Story in Qualitative Research* (1st Edition). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cussons, S. 1978. *Die swart kombuis*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers Bpk.
- Davis, N. 1988. *Therapeutic Stories that Teach and Heal*. Maryland: Oxon Hill.
- Davis, N. 1996. *Once upon a time Stories that Teach and Heal*. Maryland: Oxon Hill.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. *Handbook of Qualitative Reseach* (2nd Edition). California: Sage Publications, Inc.
- Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996 (Wet 108 van 1996). Pretoria: Staatsdrukker.
- Die Suid-Afrikaanse Skolewet, 1996 (Wet 84 van 1996). Pretoria: Departement van Onderwys.
- Die Verslag van die Nasionale Kommissie van Ondersoek oor Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding, 1997. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 1997. *Educational Psychology in Social Context: Challenges of Development, Social Issues and Special Needs in South Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- Dudley-Marling, C. 1996. On Becoming. In: Heshusius, L. & Ballard, K. (eds). *From Positivism to Interpretivism and Beyond: Tales of Transformation in Education and Social Research*. New York: Teachers College Press.
- Du Plessis, M.J.M. 2000. Die ontwerp van Gemeenskapsontwikkelings-program: 'n Maatskaplikewerk-Perspektief. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat (PhD. proefskrif).

- Educational White Paper 6: Special Needs Education Building an Inclusive Education and Training System. 2001. Pretoria: Department of Education (July).
- Epston, D. & White, M. 1992. *Experience, contradiction, narrative and imagination: Selected Papers 1989 -1991*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Engelbrecht, P. 1998. *Hoofstroom Onderwys*. 114 UDO, MAE 114/A1 Braamfontein Publikasies.
- Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I. (ed). 1996. *Perspectives on Learning Difficulties: International Concerns and South African Realities*. Pretoria: J.L. van Schaik Publishers.
- Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S.M. & Engelbrecht, L. (ed). 1999. *Inclusive Education in Action in South Africa* (1st Edition). Pretoria: J.L. van Schaik Publishers.
- Foucault, M. 1965. *Madness and Civilization: The history of insanity in the age of reason*. New York: Random House.
- Foucault, M. 1975. *The birth of a clinic: The archeology of medical perception*. New York: Random House.
- Foucault, M. 1977. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Penguin.
- Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon House.
- Freedman, J. & Combs, G. 1996. *Narrative Therapy: The Social Construction of Preferred Realities*. New York: W.W. Northin Company Inc.
- Freeman, J.C. & Lobovits, D.H. 1993. The turtle with wings. In: Friedman, S. (ed). *The new language of change: Constructive collaboration in psychotherapy*. New York: Guilford.
- Fromm, E. 1957. *The Art of Loving*. Great Britain: George Allen & Unwin.
- Gardner, G.S. sonder jaartal. *Fairy Tales*.
- Giangreco, M.F. 1997. Key lessons learned about Inclusive Education. Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(3):193-206.

- Gough, N. 1991. Narrative Inquiry and Critical Pragmatism: Liberating Research in Environmental Education. *Raising Questions*, 175-197.
- Gouws, L.A., Louw, D.A., Meyer, W.F. & Plug, C. 1979. *Psigologie Woordeboek*. Pretoria: McGraw-Hill.
- Hambidge, J. 1998. *Die Judaskus*. Johannesburg: Tafelberg-Kagiso.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995. *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School Based Research*. London: Routledge.
- Hobbs, G. Pinderhughes, E. & Shanker, R. 1996. *The power to Care*. New York: The Free Press.
- Hoyt, M.F. 1998. *Handbook of Constructive Therapies: Innovative Approaches from Leading Practitioners*. San-Francisco, California: Jossey Bass Inc. Publishers.
- Jones, A. 1992. Writing Feminist Educational Research: "Am I in the text?" In: Middleton, S. & Jones, A. (Eds). *Women and Education*. Wellington: Bridget Williams Books.
- Jung, C.G. 1963. *Memories, Dreams and Reflections*. London: Collins and Routledge & Kegan Paul.
- Kliwer, C. 1998. *Schooling children with Down Syndrome: Towards an understanding of Possibility*. New York: Teachers College Press.
- Kotzé, E. & Kotzé, D. 2001. *Telling Narratives: Spellbound Edition*. Pretoria: Ethics Alive.
- Kotzé, E. & Morkel, E. (Eds). 2002. *Matchboxes, Butterflies and Angry Feet*. Pretoria: Ethics Alive.
- Krog, A. 2000. *Kleur kom nooit alleen nie*. Kaapstad: Kwela Boeke.
- Krog, A. 1998. *Country of My Skull*. Johannesburg: Random House (Pty) Ltd.
- Lane, D. & Stratford, B. 1985. *Current Approaches to Down's Syndrome*. London: Holt, Rinehart and Winston Ltd.
- Le Guin, U. 1998. *Steering the Craft: Exercises and Discussions on Story Writing for the Lone Navigator or the Mutinous Crew*. Portland, Oregon: The Eight Mountain Press.

- Leisten, R. 1997. Stories for children with disabilities. In: Dwivedi, K.N. (ed). *The Therapeutic Use of Stories*. London: Routledge.
- Lorenz, S. 1998. *Children with Down's Syndrome: A guide for Teachers and Learning Support Assistants in Mainstream Primary and Secondary Schools*. London: David Fulton Publishers.
- MacCracken, M. 1975. *Circle of children*. New York: Signet.
- Mash, E.J. & Wolfe, D.A. 1999. *Abnormal Child Psychology*. Boston: Wadsworth Publishing Company.
- Mepsted, J. 1998. *Developing the child with Down Syndrome: A Positive to teachers, parents and carers*. Revised Edition. United Kingdom: Northcote House Publishers Ltd.
- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Application in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriman, A. 1999. *A Minor Adjustment: The Story of Sarah - A Remarkable Child*. London: Pan Books.
- Morgan, A. 2000. *What is Narrative Therapy: An easy-to-read introduction*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Nelson-Jones, R. 1995. *The Theory and Practise of Counselling* (2nd Edition). London: Holt, Rinehart and Winston Ltd.
- Newmark, R. 2002. Inclusive Education for Learners with Down Syndrome: The Role of the Educational Psychologist. Stellenbosch: University of Stellenbosch (PhD dissertation).
- O'Dea, J. 1994. Persuing Truth in Narrative Research. *Journal of Philosophy of Education*, 28(2):161-171.
- O'Hanlon, B. 1994. The third Wave. *The Family Therapy Networker*, 18(6):19-29.
- Onderwyswitskrif, 1995. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Onderwyswitskrif 6: Spesiale Behoeftes in die Onderwys, 2001. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Pinderhughes, E. 1990. *Understanding Race, Ethnicity and Power*. New York: The Free Press.

- Polkinghorne, D.E. 1988. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Poplin, M. 1996. The Hunger for Wisdom. In: Heshusius, L. & Ballard, K. (eds). *From Positivism to Interpretivism and Beyond: Tales of Transformation in Education and Social Research*. New York: Teachers College Press.
- Prilietensky, I. & Fox, D. 1997. *Critical Psychology: An Introduction*. London: Sage Publishers Ltd.
- Prochaska, J.O. & Norcross, J.C. 1999. *Systems of Psychotherapy: A Transtheoretical Analysis* (4th Edition). California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Pueschel, S.M. & Šustrová, M. 1997. *Adolescents with Down Syndrome: Toward a More Fulfilling Life*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Rapport, 3 Desember 2001. Ter viering van die Internasionale Dag vir Gestremdes: Uitvoerende opsomming van die Witskrif 6.
- Rhodes, W.C. 1996. From My Either/Or to My Both/And World. In: Heshusius, L. & Ballard, K. (eds). *From Positivism to Interpretivism and Beyond: Tales of Transformation in Education and Social Research*. New York: Teachers College Press.
- Roberts, G. & Holmes, J. 1999. *Healing Stories: Narrative in Psychiatry and Psychotherapy*. Oxford: Oxford University Press.
- Schwandt, T.A. 1996. Wishing the Future. In: Heshusius, L. & Ballard, K. (eds). *From Positivism to Interpretivism and Beyond: Tales of Transformation in Education and Social Research*. New York: Teachers College Press.
- Selikowits, M. 1990. *Down Syndrome: The Facts*. Oxford: Oxford University Press.
- Shuster, A., Anderson, E., Higgs, C. & Mcani, N. 2002. *It happened right there in our street: Stories from the World Book Day 2002*. Cape Town: Centre for the Book.
- Smith, T.E.C., Polloway, A.E., Patton, J.R. & Dowdy, C.A. 1998. *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings* (2nd Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Stratford, B. 1989. *Down's Syndrome: Past, Present and Future*. London: Penguin Books Ltd.

- Sullivan, B. 1989. *Psychotherapy Grounded in the Feminine Principle*. Illinois: Wilmette Publications.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 1999. *Research in Practice: Applied Methods for Social Sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Thorne, K. 1997. Outside the mainstream. In: Dulwich Centre Newsletter no. 4: 27-30. *Challenging Disabling Practices: Talking about issues of Disability*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Van Maanen, J. 1988. *Tales of the Field: Writing Ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Van Rooyen, B. 2002. In/exclusion and Disability: (De)construction of Education White Paper 6: Special Needs Education. Stellenbosch: University of Stellenbosch (MEd (Psych) thesis).
- Waldegrave, J. 1999. Towards 'settled stories': working with children when a child or parent dies in the family. In: Morgan, A. *Once Upon A Time ... Narrative Therapy with Children and Their Families*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Walker, M. & Unterhalter, E. 2003. The democratic potential of narrative in/or educational research and pedagogy: The case of Antjie Krog's *Country of My Skull*. University of Sheffield.
- Wickins, L. 2003. *Invincible Spirit: Jonathan's Journey*. Johannesburg: Penguin Books (Pty) Ltd.
- White, M. & Epston, D. 1990. *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: Northern Press.
- White, M. 1991. *Deconstruction and Therapy*. Dulwich Centre Newsletter no. 3: 21-40. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- White, M. 1997. *Narratives of therapists' lives*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- White, M. 1995. *Re-Authoring Lives: Interviews & Essays*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Yule, H. 1993. Narrative Therapy in South African Context: A Case Study. Cape Town: University of Cape Town (MEd (Psych) thesis).